

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Využití stimulačního programu Maxík u dětí předškolního věku při
prevenci poruch učení

Utilization of a support program Maxik for preschool children in the
prevention of learning disabilities

Bc. Lenka Havránková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Lenka Felcmanová, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Využití stimulačního programu Maxík u dětí předškolního věku při prevenci poruch učení* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat ředitelce Mateřské školy Sokolovská Tábor Paedr. Lence Spálenkové a celému pedagogickému sboru za jejich vstřícnost a pomoc při získávání potřebných informací a podkladů.

.....

Podpis

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá tématem využití stimulačního programu Maxík u předškolních dětí při prevenci poruch učení. Cílem práce je teoretické vymezení problematiky specifických poruch učení, deficitů dílčích funkcí a poměrně nového trendu dynamické diagnostiky. V samotném výzkumu si pokládá za cíl posouzení individuálního posunu jednotlivých dětí v předškolním věku v reakci na intervenci skrze stimulační program MAXÍK.

V teoretické části je vymezena problematika specifických poruch učení z hlediska etiologie, výskytu a jejich projevů. Velkou část teoretické části tvoří kapitola zabývající se dílčími funkcemi, jejich diagnostikou, prevencí deficitů dílčích funkcí a námětů na rozvoj. V neposlední řadě jsou v teoretické části obsažena témata dynamické diagnostiky a stimulačních programů.

Empirická část se skládá z kvalitativního výzkumu, který se zaměřuje na zkoumání využití a účinnosti stimulačního programu Maxík u sedmi předškolních dětí a zejména zkoumání individuálního posunu u těchto dětí. Výsledky jsou prezentovány formou kazuistik.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, deficity dílčích funkcí, diagnostika, dynamická diagnostika, stimulační programy, prevence, stimulační program Maxík

Abstract

This thesis deals with the topic „Utilization of a support program Maxik for preschool children in the prevention of learning disabilities. “ The aim of this thesis is theoretical definition of specific learning disorders, deficits of partial functions and relatively new trend of dynamic diagnostics. The object of the actual research is to assess the individual displacement of each of preschool children in response to the intervention by the stimulus program MAXIK and to assess the effectiveness of this program with each child in terms of prevention of specific learning disabilities.

The problematic of specific learning disabilities in terms of etiology, occurrence and their manifestations is defined in the theoretical part. A big part of the theoretical part involves a chapter dealing with partial functions, their diagnosis, prevention and suggestions for development. Last but not least, the topics of dynamic diagnostics and stimulus programs are covered in the theoretical part.

The empirical part contains qualitative research, which focuses on discovering the use and effectiveness of the stimulus program MAXIK with seven preschool children and particularly studying individual shifts within these children. The results are presented in the form of casuistry.

Keywords: specific learning disorders, deficits of partial functions, diagnostics, dynamic diagnostics, stimulus programs, prevention, and stimulus program MAXIK.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	9
1. Specifické poruchy učení.....	9
1.1. Etiologie specifických poruch učení	10
1.2. Výskyt specifických poruch učení.....	14
2. Jednotlivé specifické poruchy učení.....	15
2.1. Dyslexie	15
2.1.1. Projevy dyslexie.....	16
2.2. Dysgrafie.....	17
2.2.1. Projevy dysgrafie	17
2.3. Dyskalkulie	18
2.4. Dyspraxie.....	19
2.5. Dysortografie.....	20
2.6. Dysmúzie a dyspinxie	20
3. Deficity dílčích funkcí	21
3.1. Teoretický koncept.....	21
3.2. Jednotlivé dílčí funkce	22
3.3. Prevence rizika specifických poruch učení v předškolním věku.....	23
3.4. Náměty konkrétních aktivit pro rozvoj a nácvik jednotlivých dílčích funkcí.....	24
3.4.1. Zrakové vnímání	24
3.4.1.1. Zaměření zrakové pozornosti.....	24
3.4.1.2. Zraková diferenciacce	25
3.4.1.3. Zraková paměť	25
3.4.2. Sluchové vnímání	26
3.4.2.1. Zaměření sluchové pozornosti	26
3.4.2.2. Verbálně akustická diferenciacce, analýza a syntéza	27
3.4.2.3. Verbálně akustická paměť.....	27
3.4.3. Intermodální kódování.....	28
3.4.4. Serialita.....	28
3.4.5. Motorika.....	29
3.4.6. Prostorová orientace a vnímání schématu těla	30

4.	Diagnostika rizika specifických poruch učení u dětí předškolního věku	31
5.	Diagnostika v dynamickém pojetí a reakce na intervenci	39
5.1.	Dynamická diagnostika v práci učitele	40
5.2.	Nástroje dynamické diagnostiky	41
6.	Stimulační program Maxík pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou	43
6.1.	Spolupráce s rodiči	44
6.2.	Posílení dílčích funkcí	44
6.3.	Hodnocení	46
7.	Program HYPO	47
8.	Metoda dobrého startu	49
II.	Empirická část	50
1.	Výzkumný problém	50
2.	Výzkumné otázky a cíle	50
3.	Metody a techniky výzkumu	50
3.1.	Harmonogram a průběh výzkumu	53
3.2.	Popis zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření	54
3.3.	Charakteristika výzkumného vzorku	54
4.	Analýza a interpretace výsledků, jednotlivé případové studie	55
	Závěr	126
	Seznam použitých informačních zdrojů	127
	Seznam příloh a přílohy	131

Úvod

Vstup do školy je významným mezníkem v životě dítěte, jeho rodiny i pedagogů v předškolních zařízeních. V předškolním věku se proto hlavním cílem výchovy a vzdělávání stává příprava dítěte na nástup do základní školy. Některým dětem postačí cílená příprava v mateřských školách, která je v nich běžně realizována skrze časopisy pro předškolní děti, jako je Včelka nebo Kuliferda. Na druhé straně jsou ale děti, kterým tato příprava nepostačuje. Jsou to zejména děti, u kterých se projevují deficity v některých dílčích funkcích jako je například grafomotorika, zraková či sluchová percepce nebo intermodální kódování. Tyto děti je důležité včas vyhledat a začít s nimi soustavně a cíleně pracovat, zejména z pohledu prevence školní neúspěšnosti a výskytu specifických poruch učení. Včasná depistáž, diagnostika a intervence působí tedy u předškolních dětí zejména jako prevence.

V České Republice existuje několik intervenčních programů, které jsou přímo zacílené na rozvoj dílčích funkcí a intenzivní přípravu dětí na školní docházku. Pro tuto diplomovou práci byl vybrán jeden z nich, Stimulační program MAXÍK. Empirická část diplomové práce se zabývá a klade si za cíl posouzení využití tohoto programu u předškolních dětí a mapuje zejména individuální posuny u jednotlivých dětí, které tento program absolvovaly. Pro účely posouzení individuálního posunu využívá dynamické diagnostiky, která hodnotí zejména reakci na zvolenou intervenci, tedy samotný program MAXÍK. Výsledky jsou prezentovány formou kazuistik, které čtenáři nabízí možnost utvoření si celkového obrazu o jednotlivých dětech a posouzení jejich stavu před a po intervenci.

Teoretická část tvoří základní teoretický koncept celé diplomové práce. První kapitola se vztahuje ke specifickým poruchám učení obecně, k jejich etiologii a výskytu. Druhá kapitola již popisuje jednotlivé specifické poruchy učení, zejména z pohledu jejich obrazu a projevů. Další kapitoly se týkají zejména deficitů dílčích funkcí, diagnostiky rizik specifických poruch učení v předškolním věku a dynamické diagnostiky. Teoretickou část uzavírá kapitola, ve které jsou popsány tři, u nás nejpoužívanější, stimulační programy.

I. Teoretická část

1. Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. Znamená to tedy, že se projevují narušením vývoje určitých schopností a dovedností. „*Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.*“ (Zelinková, 2003, str. 10)

V zahraniční literatuře je můžeme najít pod pojmy jako learning disability (USA), specific learning difficulties (GB) nebo Legasthenie (DE). Je nutno konstatovat, že v České republice není jejich označení zcela jednotné. Můžeme se setkat s názvy jako poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy učení (Pokorná, 2010).

V současné době bývají děti s těmito poruchami označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle Jucovičové (2011) toto označení vystihuje tuto problematiku nejlépe. Kromě reedukace poruch je totiž často nutné využít i jiné výukové metody, speciální pomůcky a způsoby hodnocení.

Specifické poruchy učení se řadí dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) mezi poruchy psychického vývoje F80 - F89. Můžeme je najít pod označením F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností: „*Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časných fází vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení, ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.*“ (MKN-10, 2009, str. 238)

MKN-10 Specifické vývojové poruchy školních dovedností dále dělí na:

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

1.1. Etiologie specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou heterogenním syndromem. Různorodá může být jak individuální struktura symptomů a z nich vyplývající projev potíží, tak i jejich etiologie. Obvykle jde o interakci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů.

V současné době se při hledání příčin specifických poruch učení uplatňuje systémový přístup. Jde o nový pohled na danou problematiku, který zdůrazňuje potřebu opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků. Tento přístup vede ke komplexnímu chápání žáka v souvislosti s prostředím a všemi podmínkami, ve kterých žije a které ho ovlivňují.

Z pohledu systémového přístupu hovoříme o dispozičních příčinách.

- Genetické vlivy s odchylkami v centrální nervové soustavě
- Lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchylnou organizací cerebrálních aktivit
- Nepříznivé vlivy rodinného prostředí
- Podmínky školního prostředí (Bartňová, Vítková, 2007)

Jedním z dalších modelů etiologie specifických poruch učení je Müllerův model multidimenzionální etiologie specifických poruch učení. Tento model vystihuje vzájemnou souvislost mezi přímými a nepřímými příčinami poruch učení, jejich symptomatologií a jejími projevy. Jde o třístupňový model:

1. Primární příčiny a nepřímé příčiny poruch učení, mezi které Müller (in Pokorná 2010) řadí dispoziční omezení, jako jsou například smyslová postižení, postižení mozku či netypická dominance hemisfér. Za nepřímou příčinu považuje vliv prostředí, zejména prostředí rodinného a školního.
2. Funkční deficity, mezi které řadí obtíže v kognitivní oblasti, vývojová opoždění a obtíže v mimokognitivní oblasti.
3. Vlastní projevy specifických poruch učení, tedy tempo, počet a analýza chyb.

Pokud bychom měli hovořit o etiologii pouze dyslexie, výzkumy v této oblasti jsou mnohem širší. I když je nutno podotknout, že většina specifických poruch učení se nevyskytuje izolovaně, ale jsou spolu navzájem provázané. Stejně tomu tak je v oblasti příčin jejich vzniku.

Dyslexie může být geneticky podmíněná. Z výsledků studií vyplývá, že dyslexie je z 50% podmíněná geneticky a z 50% závisí na vnějším prostředí. Pro geneticky podmíněnou dyslexii bývá charakteristické celkové opoždění vývoje jazykových kompetencí, ale i obtíže v ortografickém rozlišování. Tedy schopnosti vnímat a rozlišovat tvary a detaily písmen. Patrné je to zejména u zrcadlově obrácených nebo otočených písmen jako je b, d, či p, b (Selinkowitz, 2000).

Jednou z dalších příčin vzniku dyslexie může být nesprávná diferenciací mozkových hemisfér. Je možné předpokládat, že akcelerace rozvoje levé hemisféry podmiňuje vývoj jazykových schopností, především myšlení a mluvené, později psané řeči. Pokud funkční diferenciací levé mozkové hemisféry neprobíhá standardním způsobem, může dojít ke vzniku neurobiologických podmíněných problémů v oblasti řeči a jazyka, tudíž i ve čtení (Pokorná, 2010).

Příčinou vzniku dyslexie mohou být i exogenní faktory. Může jít o různé vnější faktory, které mohou podpořit funkční změny v mozku. Dále to může i fakt, že rodiče mají sami obtíže ve čtení a dítěti tudíž nebudou tak často číst a nebudou tak sloužit jako vzor. Dítě nebude mít přirozený zájem o četbu, v domácnosti nebudou knihy ani časopisy atd. Hovoříme zde o lingvisticky nepodnětném prostředí. Bez významu není ani pedagogické vedení, které může ovlivnit další rozvoj poruchy čtení a celkový vztah a přístup dítěte k této činnosti (Matějček, Vágnerová, 2006).

Vlivy environmentální, tedy zejména vliv rodiny, formují zejména čtenářské vlastnosti, které se týkají obsahu, jako je například rozsah slovníku, znalost písmem či rozlišování jednotného a množného čísla. Dále také formují vlastnosti, které se týkají postojů ke knize a celkově ke čtení. Naopak schopnosti, které souvisejí více s procesní stránkou čtení, jsou více ovlivněné geneticky (Jošt, 2011).

Pokud bychom se na tuto problematiku podívali z hlediska kognitivní roviny, hovořili bychom o deficitech v různých oblastech. S ohledem na cíl a povahu empirické části této diplomové práce je tento pohled na etiologii nejvhodnější. Jedná se tedy o deficity v následujících oblastech.

1. Fonologický deficit

Jde o obtíže v zachycování rychle se měnících zvuků v řeči. Hovoříme tedy o deficitech zejména ve sluchové analýze a syntéze a sluchové diferenciaci. Dítě zná dobře smysl slov, ale nedokáže je rozložit na základní stavební prvky, slabiky či hlásky. Žáci s dyslexií často komolí slyšená slova a nediferencují například měkké a tvrdé slabiky (Říčan, 2006).

2. Vizualní deficit

Deficit senzorické percepce může mít značný vliv při rozlišování tvarů jednotlivých hlásek a slov. Pokud je tempo senzorické percepce pomalejší, narušuje rychlost čtení, ale chybovost žáka ve čtení narušena není. Žáci mají obtíže spojit si vizuální podobu písmene se zněním příslušné hlásky. Často zaměňují tvarově podobné nebo převrácené tvary písmen jako b a d (Matějček, Vágnerová, 2006).

3. Deficity v oblasti řeči a jazyka

Dyslexie je z hlediska řeči a jazyka považována za poruchu postihující jak mluvenou, tak psanou podobu jazyka, systém osvojování si jazyka a jazykové kompetence. Častým projevem je také snížená schopnost v rychlém tempu jmenovat barvy, jednotlivá písmena, pojmenovat předměty na obrázcích či tvořit rýmy.

Co se týče komunikační kompetence jedinců se specifickými poruchami učení – dále SPU, jsou obě složky řeči, jazyková i pragmatická, na nižší úrovni. Dle výzkumů Kocurové (2002) mají žáci s SPU nižší zájem o komunikaci a upřednostňují spíše neverbální prostředky pro komunikaci, užívají nepřesné pojmenování pro předměty či mají obtíže s porozuměním záměrů mluvčího. Z uvedeného výzkumu vyplývá, že SPU nemůžeme vztahovat pouze na problémy ve čtení, psaní a počítání. Nýbrž zasahují celý život jedinců ve škole i mimo ni a přetrvávají až do dospělosti (Zelinková, 2003).

4. Deficit v oblasti motorické koordinace

S dyslexií bývají spojené i obtíže, které bychom mohli nazvat jako projevy dyspraxie. Jde především o poruchu koordinace očních pohybů a narušení artikulační obratnosti. Při narušení koordinace očních pohybů mají dyslektické děti obtíže ve schopnosti sledovat řádek, text vnímají pouze krátkou dobu, protože se jejich oči z hlediska účelného vnímání nesmyslně pohybují. Porucha motoriky mluvidel se může projevit artikulační neobratností a specifickou asimilací. Dítě dokáže správně vyslovit jednoduchá slova a části slov, ale při jejich složení či při dlouhých slovech selhává. Všeobecně problémy v oblasti motorické koordinace se spíše projevují v psaní. A to celkovou neobratností, nízkou úrovní a i zdlouhavostí a pomalostí písemného projevu (Matějček, Vágnerová, 2006).

5. Deficity v oblasti integrace

Jde o narušení souhry a plynulosti převádění dat z jedné smyslové modalitě do druhé. Například ze sluchové do zrakové nebo naopak. V těchto případech bývá čtení i psaní bez výrazných specifických chyb, ale celý proces je nápadně zdlouhavý, těžkopádný na začátečnické úrovni. V některých případech je tempo v normě, ale dítě čte bez náležitého porozumění čteného (Říčan, 2006).

6. Porucha exekutivních funkcí

Dyslektické děti zatěžují vesměs lehčí poruchy exekutivních funkcí. Ty se projevují nedostatečnou kapacitou pracovní paměti, menší flexibilitou a nedostatečnou plynulostí různých činností. Bývají často pomalé, potřebují více času na zpracování informací a naplánování jednotlivých kroků. Patrné jsou i problémy v pracovní paměti, zejména při zapamatování si informací, které je nutné dále zpracovávat, např. obrácená číselná řada.

Dalším aspektem je narušení inhibičních funkcí, kdy jedinci nejsou schopni eliminovat nežádoucí či nevýznamné podněty či potlačit nežádoucí aktivity (Matějček, Vágnerová, 2006).

1.2. Výskyt specifických poruch učení

Častěji se specifické poruchy učení vyskytují u chlapců než u dívek v poměru 4-10:1. Bývá to dáváno do souvislosti s odlišným vývojem a dozráváním CNS a to pod vlivem mužského pohlavního hormonu v prenatálním období. Za další příčinu bývá považována včasná specializace mozkových hemisfér.

V diagnostických kritériích specifických poruch učení se uvádí, že specifické obtíže by se měly vyskytovat již na počátku vzdělávání a že mohou přetrvávat až do dospělosti. Velký důraz by měl být kladen na detekci začátečnických obtíží ve čtení a psaní, které ne vždy souvisí s SPU. Na počátku vzdělávání mohou mít žáci přechodné problémy v oblasti čtení a psaní, které mohou být způsobeny nezralostí oblasti kognitivní, percepční i řečové. Je tedy zpočátku velmi důležité odlišit projevy SPU od počátečních obtíží ve čtení a psaní. SPU jsou obtíže, které přes podporu přetrvávají (Kucharská, 2014).

2. Jednotlivé specifické poruchy učení

Tato kapitola popisuje jednotlivé specifické poruchy učení z hlediska jejich klinického obrazu a projevů.

2.1. Dyslexie

„Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo.“

„Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí.“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2009, str. 239)

Za nejčastější příčinu, dle Mezinárodní dyslektické společnosti, je považován fonologický deficit. Tedy obtíže s dekodováním slov, narušení schopností hláskové syntézy, fonologické manipulace a automatizace fonologických dovedností. Za další příčiny jsou považovány vizuální deficit, deficit v motorické a senzorio- motorické oblasti či problémy v lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér (Jucovičová, 2008).

„Z behaviorálního hlediska bychom mohli dyslexii definovat jako neschopnost naučit se číst a psát na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchova a výuková péče a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá.“ (Matějček, Vágnerová, 2006, str. 8)

Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení, která bývá často spojena s dalšími obtížemi. Může se jednat o kombinaci s dalšími specifickými poruchami učení, s narušením exekutivních funkcí či s poruchami pozornosti. Gilger a Kaplan (2002) formulovali hypotézu atypického vývoje mozku, která vysvětluje možnost paralelního rozvoje různých poruch učení a jejich vzájemných kombinací.

Z výzkumů vyplývá velmi velké procento výskytu kombinace dyslexie s dalšími poruchami učení či pozornosti.

- U 60 % dětí s dyslexií se vyskytuje kombinace s dalšími specifickými poruchami učení.
- U 30 % dyslektiků se objevuje kombinace s ADHD syndromem
- 50% dyslektiků má obtíže v motorických dovednostech, zejména v koordinaci pohybů a rovnováze.
- 50% dyslektiků má nějaké problémy v oblasti řeči a jazyka, přičemž jejich vývoj bývá často opožděn.
- 15-20% dyslektiků má problémy v chování (Matějček, Vágnerová, 2006).

2.1.1. Projevy dyslexie

Dyslexie postihuje základní znaky výkonu ve čtení, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Děti s dyslexií mají obtíže při udržení správné intonace a melodie věty a často nesprávně hospodaří s dechem. Při čtení se vyskytují následující specifické chyby:

- Záměny tvarově podobných písmen, jako je b/d, m/n, l/k/h.
- Přesmykování slabik.
- Vynechávání písmen, slabik či celých slov.
- Přidávání písmen, slabik či celých slov.
- Vynechávání diakritických znamének, či jejich nesprávné umístění.
- Domýšlení slov a jejich koncovek (Pokorná, 2011).

V důsledku těchto specifických chyb dochází k nesprávnému čtení a komolení slov. Další obtíží bývá reprodukce přečteného textu. Dítě si nepamatuje, co přečetlo, nebo si pamatuje jen krátké úseky a jeho reprodukce je velmi chudá a často nesamostatná. Ve většině případů jsou děti schopné reprodukovat text správně pouze za dopomoci návodných otázek či doplňkových obrázků (Pokorná, 2011).

V neposlední řadě se u dětí s dyslexií můžeme setkat s chybnou technikou čtení, tzv. dvojím či tichým čtením.

Dítě si nejprve přečte slovo potichu po jednotlivých hláskách a až poté je vysloví nahlas. Pokud nesprávná technika čtení přetrvává, se zvyšující se náročností čtených slov se čtení stává náročnějším, zpomaluje se, nerozvíjí a často zaniká i obsah a porozumění čtenému (Jucovičová, 2008).

2.2. Dysgrafie

„Hlavní vlastností této poruchy je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce.“

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 2009, str. 240)

Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje především grafickou stránku písemného projevu, zejména jeho čitelnost a úpravu. Žák s dysgrafií má problémy se zapamatováním si tvarů jednotlivých písmen. Písmo je špatně čitelné, písemný projev je neupravený a psaní je pro žáka hodně energeticky náročné a vyžaduje mnoho času a úsilí. Žáci v textu často škrtají a přepisují písmena či celá slova (Zelinková, 2003).

Podkladem této poruchy učení nejčastěji bývá porucha motoriky, zejména jemné, ale často i v kombinaci s poruchou hrubé motoriky. Dalšími příčinami, které se účastní při vzniku dysgrafie, je porucha automatizace pohybů, porucha motorické a senzomotorické koordinace.

Dyslexie se vyskytuje i u dětí s problémy v lateralizaci, zejména tedy při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě. Zkřížená lateralita má dopad na percepční oblast a na oblast zpracovávání informace. Děti se zkříženou lateralitou mají nápadně pomalé tempo psaní a sníženou kvalitu úpravy. Děti s dysgrafií mají ochablé a nepevněné drobné svalstvo na rukách a často znatelně zvýšené napětí nejenom ruky, ale i celého těla. Ruka je neuvolněná a důsledkem jsou pohyby křečovitě, nepřesné a rozsah pohybů bývá omezen (Selikowitz, 2000).

2.2.1. Projevy dysgrafie

Jednou z obtíží dětí a žáků s dysgrafií je osvojování, zapamatování a vybavení si jednotlivých písmen. Obtíže se vyskytují i v procesu převodu z tiskacího do psacího a zachováváním jejich správného tvaru.

Při procesu psaní neplynule navazují jednotlivá písmena, vyskytují se problémy s udržení písmena na řádku a správným sklonem písmena. Děti a žáci často nesprávně určují hranice mezi jednotlivými slovy, kdy píší všechna slova ve větě dohromady či slova nelogicky rozdělují. Obdobné problémy vznikají i při nesprávném držení psací potřeby. Úchop bývá křečovitý a neuvolněný, proto je snížena kvalita písmena, tempo psaní je pomalejší a ruka se rychleji unaví. V důsledku přílišného soustředění se na proces psaní jako takový, jsou děti a žáci nuceni psát rychleji, než dokážou a proto se kvalita písmena ještě více snižuje a vznikají tak specifické i nespecifické chyby. Jedná se o vynechávání písmen, komolení slov, nesprávné ohraničení mezi jednotlivými slovy či vynechávání diakritických znamének. Také v matematice může dysgrafie negativně ovlivnit výkon dítěte. Ať už v chybném zapisování jednotlivých čísel, ale zejména v geometrii. Děti nedokážou přesně rýsovat, nedodržují správné tvary a obtížně pracují s kružítkem a dalšími geometrickými pomůckami (Jucovičová, Žáčková, 2009).

2.3. Dyskalkulie

„Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou.

Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíše než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika?“ (Mezinárodní klasifikace nemocí, 2009, str. 240)

Jde o poruchu matematických dovedností, která postihuje schopnost manipulace s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii.

Podobně jako na čtení a psaní, tak i na zvládnutí matematických dovedností se podílí celá řada dílčích funkcí. Podle toho, které z nich jsou postiženy, je možno dyskalkulii dále dělit. Izolované sporadické projevy neoznačujeme jako poruchu. Košč dělí dyskalkulii do několika kategorií.

- **Verbální dyskalkulie** spočívá v neschopnosti označovat slovně množství a počet předmětů, pojmenovávat číselce či odpočítávat číselné řady. Dítě nedokáže správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů.

- **Praktognostická dyskalkulie** je porucha matematické manipulace s konkrétními či nakreslenými symboly. Narušená může být i schopnost řadit předměty podle velikosti nebo rozpoznávat více- méně.
- **Lexická dyskalkulie** se vyznačuje neschopností číst matematické symboly. Objevuje se záměna tvarově podobných číslic jako je například 6 a 9.
- **Grafická dyskalkulie** je neschopnost psát matematické znaky. Dítě není schopno psát číslice ve formě diktátu či přepisu. V geometrii je objevují problémy při rýsování geometrických obrazců a bývá narušena pravolevá a prostorová orientace.
- **Operační dyskalkulie** se projevuje sníženou schopností provádět matematické operace, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. Častá záměna jednotlivých operací. Děti s tímto typem dyskalkulie upřednostňují písemné počítání i u příkladů, které se dají vypočítat z paměti.
- **Ideognostická dyskalkulie** je porucha v oblasti pojmové činnosti, týká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Obtíže se nejvíce projevují ve slovních úlohách, kdy dítě není schopno převést úkol z praxe do systému čísel (Říčan, 2006).

2.4. Dyspraxie

Jedná se o specifickou vývojovou poruchu obratnosti. „*Dyspraxie je specifická vývojová porucha motorických funkcí u dítěte s inteligencí průměrnou a vyšší. Odborníci poruchu definují jako postižení nebo nezralost v plánování a organizaci pohybů, která vede k připojeným obtížím v jazyce, vnímání a myšlení.*“ (Říčan, 2006, str. 178)

Dítě s dyspraxií vykazuje rozdíl mezi pohybovými schopnostmi a věkem. Má obtíže při osvojování komplexních pohybových dovedností. Hrubá motorika je ve vývoji opožděná a dítě má problémy v nápodobě viděných pohybů. Následně si obtížně osvojuje úkoly vyžadující jemnou motoriku. Dítě trpící touto poruchou je často označováno za neobratné, nemotorné a nešikovné.

Dyspraxie je často hlubším podkladem některých ostatních specifických poruch učení. Příčinami dyspraxie mohou být deficity v oblasti motorické, ale také poruchy poznávacích procesů (Kirbyová, 2000).

2.5. Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Nejčastěji se vyskytuje současně s dyslexií a dysgrafií. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu. Je narušena sluchová percepce, sluchová diferenciací a sluchová analýza a syntéza. Narušena bývá i schopnost reprodukce rytmu. Deficity mohou být i v dalších percepčních oblastech například ve zrakovém vnímání.

Mezi specifické dysortografické chyby patří vynechávání, přidávání či přemísťování hlásek, slabik či celých slov. Dále dochází k záměně zvukově podobných hlásek či slabik či neudržení hranice mezi jednotlivými slovy, kdy slova ve větě splývají v jedno, či jsou nesprávně oddělena mezerami. V neposlední řadě můžeme hovořit o gramatických chybách, které jsou pro děti s dysortografií typické (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2.6. Dismúzie a dyspinxie

Dismúzie je specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jde tedy o poruchu hudebních schopností. Může se projevat v receptivní složce, neschopností poznat tóny a melodie, identifikovat hudební nástroje. V druhé řadě může jít také o poruchu v expresivní složce, kdy dítě není schopné správného vyjádření tónu, melodie či písničky. Dítě má problém s rozlišováním tónů, nepamatuje si melodii a není schopno reprodukovat rytmus ani melodii (Říčan, 2006).

V předškolním věku lze riziko dismúzie rozpoznat na základě pozorování dítěte při opakování rytmu, říkání básniček či zpěvu. U dítěte s rizikem dismúzie budou nápadnější obtíže ve výkonu těchto činností i jejich nesprávné provedení.

Specifická vývojová porucha kreslení, tedy dyspinxie se u žáků projevuje nízkou úrovní kresby, rýsování a obkreslování. Žáci mají problémy se zacházením s perem, nebo tužkou a mají obtíže při chápání perspektivy (Kirbyová, 2000).

3. Deficity dílčích funkcí

3.1. Teoretický koncept

Termín vývojová porucha, stejně jako porucha chování, nemá dle některých německých autorů (Graichen, Lempp, Berger) zcela jasný a přesný obsah, a proto je v oblasti dětské psychologie těžko definovatelná. V oblasti diagnostiky jsou tyto termíny nepoužitelné pro jejich přílišnou šíři, v terapii pro jejich negativní obsah.

Ve většině případů šlo o popis defektů, nikoliv možností rozvoje jednotlivých funkcí u člověka s postižením. Je tedy nutno zaměřit se na to, abychom zjistili, co můžeme u konkrétního člověka s postižením předpokládat a co u něj máme a můžeme rozvíjet.

Výchozími teoriemi pro vytvoření konceptu deficitů dílčích funkcí byli práce Vygotského a Lurije. Zejména tedy Lurijův koncept funkčního systému. *„Ten je výrazem toho, že se jednotlivé funkce na různé úrovni, od dýchání, lokomoce, vnímání až po intelektuální funkce- projevují činnostmi, které mohou být prováděny rozličným způsobem, ale jsou určeny souhrnnými úkoly organismu jako celku.“* (Pokorná, 2010, str. 95)

Tento model pojímá učení jako komplexní jev, který se skládá z jednotlivých funkcí, ale tyto funkce jsou navzájem propojené a spolu související. Základním předpokladem pro učení je schopnost přijímat vzruchy, následně schopnost tyto vzruchy roztrždit a udělat z nich výběr. V neposlední řadě jde o schopnost tyto vzruchy dekodovat, uložit v paměti a spojit je již se zapamatovanými podněty, tedy zkušenostmi. Tyto uložené informace musí být připraveny k tomu, aby byly vyvolány a reprodukovány například v pohybu.

Na základě tohoto neuropsychologického konceptu funkčního systému definuje Graichen (1973, in Pokorná, 2010, str. 95) pojem deficity dílčích funkcí. *„Tedy jako snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný pro zvládnutí určitých komplexních faktorů adaptace. Jde o komplex funkcí psychických, které se rozvíjejí v interakci vyvíjejícího se organismu s jeho okolím.“*

3.2. Jednotlivé dílčí funkce

Základním předpokladem myšlení a učení je schopnost koncentrace pozornosti a připravenosti přijímat informace, tedy jistá schopnost bdělosti. Na tuto základnu nasedají všechny schopnosti a dovednosti, jejichž prostřednictvím si člověk vytváří zkušenosti, tedy zachycování, zpracovávání a zapamatování si toho, co slyšíme, vidíme, cítíme.

Jedná se tedy o základní kognitivní procesy jako je pozornost, vnímání, paměť, intermodální kódování a serialita. Z těchto základních kognitivních procesů nadále vycházejí komplexní schopnosti jako je řeč, čtení, psaní či počítání (Sindelar, 2013).

Pokud má dítě problém ve čtení, psaní či počítání, je nutné hledat příčiny těchto problémů již tam, kde jsou základy těchto schopností. Musíme je hledat právě v těchto základech, pokud chceme dítěti pomoci, sledovat jejich rovnoměrný a optimální vývoj. Zmíněným základem jsou právě ty dílčí funkce, které vytvářejí ucelený systém kognitivních dovedností.

Sindelárová přirovnává vývoj učení a myšlení ke stromu. Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, které pak mohou vyrůstat v malé i velké větve. Tyto větve představují zásobárnu zkušeností dítěte, ze kterých se vyvíjejí základní schopnosti jako je zachycování a zpracovávání toho, co dítě vidí, slyší a cítí. Každý strom má také svou korunu, která již obsahuje hotové schopnosti jako je řeč a později čtení, psaní a počítání (Sindelar, 2013).

Do dílčích funkcí ve zrakové a sluchové oblasti spadá zrakové a sluchové zaměření pozornosti, zraková a sluchová diferenciacce a zraková a sluchová paměť. Mezi pátým a sedmým rokem života dochází ve zrakové a sluchové percepci k rozvoji schopností, které jsou považovány za jedno z kritérií pro posuzování školní zralosti. V tomto období jsou obvykle děti schopné zpracovávat zrakové a sluchové podněty na takové úrovni, která je potřebná pro zvládnutí výuky čtení a psaní (Vágnerová, 2012).

Do skupiny dílčích funkcí spadá také intermodální kódování, tedy spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů. Dále se jedná o serialitu, tedy schopnost pochopení a osvojení si principu posloupnosti, motoriku, prostorovou orientaci a vnímání schématu těla (Sindelar, 2013).

3.3. Prevence rizika specifických poruch učení v předškolním věku

Jak je uvedeno v kapitolách výše, v předškolním věku nemůžeme ještě hovořit o specifických poruchách učení. Můžeme však upozornit na některé vývojové deficity, které by ke specifickým poruchám učení mohly vést. Skrze včasnou diagnostiku, cílenou podporu a harmonizaci vývoje dítěte předškolního věku můžeme působit preventivně, předcházet vzniku specifických poruch učení či snížit jejich závažnost.

S velkou pravděpodobností se specifické poruchy učení vyvinou spíše u dětí s nerovnoměrným vývojem percepčních, kognitivních a motorických funkcí. Proto je při prevenci nutná včasná intervence a diagnostika zaměřená na odhalení těch dílčích funkcí, jejichž vývoj je u konkrétních dětí nerovnoměrný (Kucharská, 1999).

V současné době probíhá prevence často již v samotných mateřských školách. Učitelé se zaměřují na celkový rozvoj a podporu vývoje komplexně všech dílčích funkcí. Pokud však je odchylka ve vývoji některého dítěte výraznější, je nutná odborná podpora, zejména pak podpora zajišťovaná speciálním pedagogem nejčastěji z pedagogicko-psychologických poraden.

Jako součást prevence jsou i předškolní kurzy, např. kurzy přípravy dítěte na vstup do školy. Tyto kurzy jsou pořádané buďto v mateřských školách, základních školách či v soukromých i státních pedagogicko-psychologických poradnách. Jejich cílem bývá příprava budoucích prvňáků. Předškolní období je vhodnou dobou pro posilování určitých oblastí vývoje, v nichž má dítě rezervy a mohly by v budoucnu komplikovat jeho vzdělávání ve škole.

Před započítím těchto kurzů je dobré vědět, jaké oblasti jsou u konkrétních dětí oslabené a na nich v rámci kurzů pracovat. Pro tyto účely je možno využít i dynamické diagnostiky, o které se zmíníme v dalších kapitolách.

Z hlediska obsahu se aktivity zaměřují cíleně na oblasti, které jsou důležité pro osvojení si tradičních školních dovedností. Jsou tedy zaměřeny na rozvoj grafomotoriky, sluchové a zrakové diferenciaci, řečový projev, koncentraci pozornosti, paměť či sociální dovednosti. V praxi se mohou využívat komplexní programy přípravy na školu jako je Metoda dobrého startu (Swierkoszová), Předcházíme poruchám učení (Sindelar) či MAXÍK (Bubeníčková).

Kurzy předškolní přípravy většinou trvají od deseti do patnácti týdnů, kdy tříměsíční kurzy se ukazují jako dostatečné. Pokud vede kurz pouze jeden lektor, doporučuje se počet dětí mezi čtyřmi až pěti na skupinu. Důležitá je také spolupráce s rodiči, kteří zde působí jako partneři dítěte i lektora. Asistují dítěti při domácích úkolech a pomáhají mu s jeho rozvojem (Krejčová, Mertin, 2010).

3.4. Náměty konkrétních aktivit pro rozvoj a nácvik jednotlivých dílčích funkcí

Pokud se při práci s dětmi nevyužívá některý z komplexních programů přípravy na školu, jistě existuje mnoho aktivit a činností, pomocí kterých se dají jednotlivé dílčí funkce rozvíjet. Často jsou tyto aktivity součástí i již zmiňovaných komplexních programů.

3.4.1. Zrakové vnímání

3.4.1.1. Zaměření zrakové pozornosti

Zaměření zrakové pozornosti je možno nacvičovat víceméně v každé situaci. Lektor či rodič si mohou s dítětem zadávat různé hádanky, co vidí okolo sebe. Cílem této hry je zejména zaměření pozornosti na konkrétní předmět. Například lektor vidí v okně psa a řekne, že vidí něco hnědého se čtyřma nohama. Dítě pak psa musí najít. (Bubeníčková, 2015)

Další aktivitou je třídění, ať už stavebnicových kostek, knoflíků či jiných předmětů. Kritériem pro třídění může být barva, velikost či počet. Lze využít i kreslení, při kterém může jít o nácvik skrze obkreslování. Přes vybraný obrázek se položí dítěti tenký papír a dítě na něj spodní, vzorový obrázek obkresluje (Svoboda, 2001).

Nácvik levo-pravého pohybu očí je důležitým předpokladem pro vlastní výkon čtení a psaní. Cílem cvičení je, aby se dítě naučilo udržovat směr pohybů očí zleva doprava i shora dolů. K nácviku lze využít sledování nebo kreslení cesty od jednoho předmětu k druhému. Další možností je vyjmenování řady předmětů či obrázků postupně zleva doprava nebo doplňování nedokončené řady obrázků podle vzoru (Jucovičová, 2007).

3.4.1.2. Zraková diferenciacie

Hledání rozdílů mezi obrázky či geometrickými tvary je jednou z možných aktivit pro nácvik zrakového rozlišování. Dítě hledá rozdíly nejprve mezi konkrétními obrázky, jako je loď, deštník či list. Následně hledá rozdíly v geometrických tvarech či různých nesmyslných obrázcích. Dítě také může řadit obrázky na základě různých kritérií například od nejsvětlejší barvy po nejtmaší, nebo od nejmenšího po největší. Zpočátku se doporučuje pracovat s názorným materiálem jako, jsou různé dřevěné kostky, korálky či knoflíky. Postupně se může přecházet k obrázkům a obrázkovým schémátům. Děti také mohou srovnávat i velikosti částí svého těla jako ruce, nos či chodidla (Jucovičová, 2007).

Součástí nácviku optické diferenciacie je i rozlišování figury a pozadí, které se nacvičuje pomocí různých materiálů. Například ty materiály, kdy je přes sebe nakreslených několik obrázků, dítě je identifikuje a nakreslí je zvlášť vedle sebe do řady. Těžší variantou jsou před sebe nakreslené číslice či slova.

Jako zdroj inspirace se může využít *Edfeldtův Reverzní test* (1968), který zjišťuje připravenost dítěte ke čtení. Je zaměřen na zachycování sklonu dítěte rozlišovat či nerozlišovat zrcadlové tvary, tzv. reverzní tendenci. Mapuje percepční zralost či nezralost. Test obsahuje figury, které se liší otočením podle osy v rovině horizontální i vertikální. Dítě určuje, zda jsou obrázky stejné nebo rozdílné (Pokorná, 2011).

Zrakové rozlišování i figuru a pozadí je možné nacvičovat také pomocí hledání rozdílů mezi dvěma obrázky nebo vyhledáváním ve velkém obrázku předmětů, které jsou nakreslené na obrázcích mimo komplexní obrázek. Například ve velkém obrázku, na kterém je nakreslený les, vyhledávají ptáka, houbu či veverku (Bednářová, 2014).

3.4.1.3. Zraková paměť

K rozvoji schopnosti zapamatování si viděného se využívají například stavebnice či lego. Dítěti se ukáže jedna kostka, dítě si ji zapamatuje a hledá ji mezi ostatními kostkami. Také může vyhledávat různé obrázky. Nejprve se mu jeden ukáže, dítě si ho opět snaží zapamatovat a následně ho hledá mezi skupinou jiných obrázků. Nejpřirozenější hrou k rozvoji zrakové paměti je obrázkové pexeso (Bednářová, Šmardová, 2010).

Jednou z dalších aktivit na rozvoj optické paměti je práce s obrázky nebo vystříhanými geometrickými tvary. Kdy před dítě vyskládáme zpočátku jen šest kartiček s obrázky. Dáme dítěti dostatek času na zapamatování.

Kartičky následně otočíme a dáme dítěti do ruky ty samé kartičky s obrázky. Jeho úkolem je poskládat je ve stejném pořadí, ve kterém je vidělo (Bubeníčková, 2015).

Lze využít i cvičení, kdy dítěti na krátkou dobu ukážeme šest obrázků. Ty následně otočíme a dítě vzpomíná a pojmenovává, co na obrázcích vidělo. Je možné také dítěti předložit obrázek, který obsahuje několik jednoduchých předmětů jako je klobouk, klíč, nůžky atd. Obrázek následně zakryjeme a dítěti předložíme kartičky s různými předměty. Jeho úkolem je vybrat jen ty, které vidělo na předchozím obrázku (Bednářová, Šmardová 2011).

3.4.2. Sluchové vnímání

3.4.2.1. Zaměření sluchové pozornosti

Sindelar (2013) přinesla námět hry pro nácvik akustického vnímání. Jde o hru s maňásky Olim, Alim, Ulim a Elim. Každý z maňásků umí říkat jen ta slova, která začínají na stejné písmeno, jako jejich jméno. Dítěti se následně předřikávají slova a dítě určuje, kdo které slovo řekl, nebo zda ho neuměl říci ani jeden z maňásků. Pokud dítě odpoví správně, pak maňásek slovo zopakuje. Pokud dítě udělá chybu například: slovo voda řekl Oli, maňásek zakroučí hlavou a třikrát zopakuje své jméno, aby dítě mělo sluchovou kontrolu.

Dále je možno využít tematické řady. Dítěti je předřikávána řada slov, kdy jedno z nich se opakuje. Cílem je, aby dítě určilo slovo, které slyšelo dvakrát. Příkladem tematické řady může být: jablko, hruška, švestka, jablko, malina, banán, pomeranč (Bubeníčková 2015).

Další aktivitou, která se dá použít i při skupinové práci, je lokalizace zvuku. Děti si stoupnou do kruhu a jednomu z nich se zavážou oči a postaví se doprostřed kruhu. Každému dítěti dáme papír nebo nějaký hudební nástroj a vždy, když na něj ukážeme, udělá nějaký zvuk. Dítě uprostřed následně ukazuje, ze kterého směru zvuk přichází. Nebo můžeme dětem pustit úryvek z pohádky nebo písničky a ony mají poznat, o jakou pohádku nebo písničku se jedná (Bednářová, Šmardová, 2011).

3.4.2.2. *Verbálně akustická diferenciac, analýza a syntéza*

Důležitou součástí je sluchová analýza a syntéza. Podstatné je vybírat cvičení, která odpovídají úrovni vývoje sluchového vnímání konkrétního dítěte. Zpočátku dítě určuje počáteční hlásku ve slově, těžší variantou je určování koncové hlásky. Dítěti lze pomoci tím, že mu hlásku na konci či začátku slova zazpíváme. Její určení tak bude pro dítě jednodušší. Pokud dítě zvládá určovat hlásky na konci a začátku slov, může se přejít k nácviku samotné analýzy a syntézy na úrovni hlásek.

Při analýze dítě rozkládá slova na jednotlivé hlásky, při syntéze naopak z jednotlivých hlásek skládá celé slovo. Dobré je využít obrázkového materiálu.

Sluchové rozlišování je možno nacvičovat skrze dvojice slov či nesmyslných slabik. Dítěti jsou předřikávány dvojice slov a jeho úkolem je určit, zda ta slova jsou nebo nejsou stejná. Úkol by měl být plněn bez vizuální podpory, tedy ten, kdo čte dvojice slov, by měl mít zakrytá ústa. Příkladem dvojic může být: zban- span, ští- štý, dříve- dřívě (Bubeníčková, 2015).

Součástí nácviku sluchového rozlišování je hledání rýmujících se slov. Dítěti předložíme dvanáct obrázků, ve kterých je šest rýmujících se dvojic. Všechny obrázky si s dítětem pojmenujeme ve správném znění, které je důležité pro hledání dvojice. Dítě následně hledá rýmující se dvojice jako mrak- rak, luk- puk či kosa- vosa (Bednářová, 2014).

3.4.2.3. *Verbálně akustická paměť*

Přirozenou aktivitou pro nácvik sluchové paměti jsou různé říkanky, básničky či písničky. Víceméně každý den se dítě něco nového naučí a pak to opakuje a přeřikává si to. Kromě zapamatování a reprodukce je možno s dětmi hrát například hru „Balím si batoh“. V této hře si musí každý hráč pamatovat řadu slov, která je stále delší. Hráč musí vždy zopakovat celou řadu a poté k ní přidat další věc, kterou si do batohu sbalí. Například: „Balím si batoh a dám do něj svačinu. /Balím si batoh a dám do něj svačinu a baterku.“ Když dítě řadu nezopakuje správně, vypadává ze hry. Těžší variantou této hry je vymýšlení příběhu. Kdy jeden řekne větu, druhý jí musí zopakovat a navázat větou další. Například: „Šel jsem do lesa. /Šel jsem do lesa. Tam jsem potkal medvěda“. Příběh se může prodloužit až na deset vět. Dítě může následně vymyšlenou povídku vyprávět vlastními slovy (Sindelar, 2013).

Dítě také může reprodukovat jednoduché rýmy nebo básničky. Další možností je zapamatování si a reprodukce řady slov například: klíč, stůl, pes, hrníček. Postupně můžeme počet slov navyšovat (Bednářová, Šmardová, 2011).

3.4.3. Intermodální kódování

Intermodální kódování, tedy spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů, lze nacvičovat skrze písně, ve kterých se slova nahrazují nebo doplňují pohybem. Dítě zde zapojuje sluch, zrak i pohyb. Nebo je možnost vytvoření tajného jazyka, kdy se místo slov používají pohyby. Například: točení pomyslným volantem jako auto, zatahání za ucho- pozor někdo jde (Sindelar, 2013).

Další aktivitou na podporu rozvoje intermodálního kódování je pohybové předvádění slov. Jedno dítě pohybově, pantomimicky, předvádí vybrané slovo tak, aby ho ostatní děti uhodly. Slova může vybírat učitel, nebo si je děti mohou vybírat samy. Nebo se mohou dětem předříkávat dvojice slov a dítě určuje, které slovo je významově větší- menší nebo kde je více- méně. Například slon- myš, tužky- pero atd. Dítě určuje jejich vzájemný vztah skrze polohu rukou (Michálková, 2015).

3.4.4. Serialita

Pod pojmem serialita chápeme schopnost osvojení si principů posloupnosti. K rozvoji je možno využít navlékání korálků, kdy se dítěti ukáže vzor např. červený, zelený, žlutý korálek a dítě musí pokračovat v navlékání podle předloženého vzoru. V průběhu času je možno předkládat komplikovanější vzory, kdy je možno pracovat s velikostí korálků i barvou zároveň. Další aktivitou může být plnění příkazů. Kdy se dítěti nadiktuje několik příkazů a dítě je musí plnit v přesném pořadí, ve kterém mu byly nadiktovány. Například: Vezmi tužku. Dej jí na stůl. Otoč se. Jdi k oknu (Bednářová, Šmardová, 2010).

Součástí nácviku seriality je i nácvik časové posloupnosti. Dítěti se předloží obrázky, které znázorňují děj. Prvním úkolem dítěte je poskládat obrázky podle dějové linie.

Například obrázky stromu, kterému postupně opadávají listy, nebo žáby, která skáče do rybníka. Poté, co dítě obrázky správně poskládá, si můžeme s dítětem povídat, co je znárodněno na obrázcích. Co se tam děje a proč ty obrázky poskládalo právě v tom pořadí, popřípadě může dítě pořadí ještě pozměnit (Bednářová, 2014).

3.4.5. Motorika

Motorika je oblastí, která může jako první upozornit na budoucí specifické poruchy učení. Dítě, které má odchylku v hrubé motorice, má obtíže v pohybových činnostech jako je běh či jízda na kole. Hrubou motoriku nacvičuje dítě každý den, během každodenních aktivit. Ať už je to chůze, běh či cvičení v mateřské škole (Kucharská, 1999).

Důležitou oblastí je grafomotorika, která souvisí se správným úchopem a držetím psací potřeby. Již v předškolním věku by dítě mělo vědět, kterou rukou bude psát. V současné době je k dispozici mnoho nácvikových listů a materiálů, které začínají od kreslení teček, vodorovných a svislých čar, až po smyčky či písmena (Bubeníčková, 2015).

Grafomotorická cvičení mohou mít také formu obkreslování či dokreslování obrázků. Dítě se v některých cvičeních soustředí na to, aby obrázek obtáhlo jedním plynulým tahem. V jiných cvičeních se spíše soustředí na správnou podobu tvaru, který dokresluje. Důraz je také kladen na vedení pohybů zleva doprava. Zpočátku se mohou volit pouze uvolňovací cviky pro zápěstí s využitím velkoformátového papíru a měkkých psacích potřeb (Bednářová, 2014).

Další oblastí, kterou je nutno rozvíjet a nacvičovat je vizuomotorika. V tomto případě si děti hrají na automobilové závody, kdy se na velkoformátový papír nakreslí dvěma čarami dráha.

Dítě dostane tužku a jeho úkolem je projet dráhu tak, aby ani jednou nenarazilo do mantinelů. Dalším typem úloh je překreslování obrázků dle předlohy (Sindelar, 2013).

3.4.6. Prostorová orientace a vnímání schématu těla

Vnímání tělesného schématu je velmi podstatné rozvíjet zejména u dětí, jejichž lateralita je nevyhraněná či zkrřížená. Při nástupu do základní školy by každý žák měl vědět, kterou rukou bude psát. K nácviku můžeme použít hru „Na opice“.

Kdy úkolem dítěte je zrcadlově opakovat předváděné pohyby. Zpočátku se jedná pouze o izolované pohyby například: lektor si dá pravou ruku na levé ucho a dítě musí dát zrcadlově levou ruku na pravé ucho. Následně na sebe mohou jednotlivé pohyby navazovat (Sindelar, 2013).

Prostorovou orientaci lze nacvičovat pomocí obrázků, kdy dítě ukazuje co je na obrázku vpředu, vzadu, nahoře, dole atd. Později lze využít práci ve skupině, kdy se děti různě postaví ve třídě a určují svou polohu vůči ostatním i vůči nábytku či předmětům. Například: „Stojím vedle Petra. Za mnou je stůl...“ (Pokorná, 2011)

Dětem se také může rozdat mapa zasedacího pořádku ve třídě, podle které si mají posadat. Další možností jsou hry na hledání pokladu, kdy děti na základě mapy hledají nějaký skrytý poklad ve třídě či škole. Orientace v makroprostoru se dá nacvičovat i pomocí popisování cesty například z domova do školy (Jucovičová, 2007).

4. Diagnostika rizika specifických poruch učení u dětí předškolního věku

Jak z názvu této diplomové práce vyplývá, zaměřuje se na prevenci specifických poruch učení u dětí předškolního věku. Proto je podstatné říci, jakými metodami a postupy je již v předškolním věku možné zjistit případné riziko výskytu SPU. V předškolním věku není možné ještě přesně říci, že dítě trpí dyslexií či jinou specifickou poruchou učení. Cílem diagnostického procesu v předškolním věku je zjistit úroveň vývoje dítěte a dát ji do souvislosti s dalšími faktory a podezřeními směřujícími k závěru, že je dítě z hlediska možných specifických poruch v riziku jejich pozdějšího rozvoje.

Na základě výsledků diagnostiky se vypracuje individuální program, ve kterém se zaměřujeme na dva důležité aspekty. Jednak na posilování silných stránek dítěte, a také zároveň na rozvíjení oblastí, ve kterých se deficity projevují.

Základem každé diagnostiky je rozhovor s rodiči, dítětem a pedagogy, kteří jsou s dítětem v intenzivním kontaktu. Následně by se měla získat osobní a rodinná anamnéza dítěte, která pomáhá dotvořit celkový obraz o vyšetřovaném dítěti. Její pomocí získáváme takové informace z uplynulého života dítěte, které vedou k objasnění jeho současného stavu. (Zelinková, 2011)

Pro diagnostiku je možno využít prediktivní baterii testů, které předvídají případné obtíže ve čtení a psaní. Tyto zkoušky nepredikují jen obtíže ve čtení a psaní, ale i celkovou úspěšnost dítěte ve škole. Baterie je tvořena dvěma typy zkoušek.

1. Řečové zkoušky, které se zaměřují na artikulaci, schopnost vyjadřování a porozumění řeči a rozlišování hlásek.
2. Časově prostorové zkoušky, které zahrnují testy zaměřující se na zrakovou paměť, zrakovou diskriminaci, obkreslování tvarů, reprodukci rytmu a skládání kostek (Zelinková, 2008).

Zelinková (2003) uvádí tři základní oblasti, kterými je nutné se při diagnostice zabývat:

➤ Biologická oblast:

- genetická zátěž v rodině v oblasti čtení a psaní
- problémy v období prenatalního a perinatálního vývoje dítěte
- zdravotní problémy dítěte v raném věku

➤ Kognitivní oblast:

- opožděný vývoj řeči
- deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky
- problémy ve zrakovém a sluchovém vnímání
- slabá krátkodobá verbální paměť
- poruchy v procesu automatizace
- obtíže v soustředění

➤ Oblast chování:

- časté vyhýbání se některým aktivitám

V praxi existují a používají se testy, které jsou zaměřené konkrétně na diagnostiku dyslexie a dalších specifických poruch učení, respektive jejich rizika u dětí.

Škála rizika dyslexie- Marta Bogdanowicz

Dotazník je určen k diagnostice dětí předškolního věku, včetně dětí s odloženou školní docházkou. Škála zahrnuje nejen rizikové faktory z hlediska dyslexie, ale lze ji využít i pro stanovení prognózy celkové úspěšnosti dítěte ve čtení a psaní a jeho celkové připravenosti pro nástup do školy. Dotazník obsahuje dvacet jedna otázek. Každá otázka je dle četnosti výskytu hodnocena na stupnici 1 až 4. Ale oproti ostatním diagnostickým nástrojům neobsahuje subtesty zaměřené na zjištění úrovně sluchového vnímání.

Východiskem dotazníku je sedm okruhů, ve kterých se nejčastěji vyskytují obtíže: hrubá motorika, jemná motorika, senzomotorická koordinace, lateralita, prostorová orientace, zrakové vnímání a paměť a opožděný vývoj řeči.

Tomuto dotazníku by mělo předcházet vyšetření dítěte psychologem, speciálním pedagogem a logopedem. Dotazník je dobrým nástrojem pro rodiče a pedagogy, pro sledování výkonu dítěte a jako podklad pro následnou intervenci (Zelinková, 2008).

Test rizika poruch čtení psaní pro rané školáky- Anna Kucharská, Dana Švancarová

Tento test slouží k posouzení zralosti pro čtení a psaní. Zkouška neposuzuje mentální úroveň dítěte, ale je zaměřena na zhodnocení percepčních, kognitivních a motorických funkcí.

Je možné ji použít k vyšetření dítěte na konci docházky do mateřské školy, případně i těsně po nástupu do první třídy, k posouzení jeho připravenosti pro zvládnutí procesu osvojování školních dovedností.

Test je tvořen padesáti šesti položkami, které jsou rozděleny do třinácti subtestů. Administrace je individuální a trvá okolo třiceti minut. Jednotlivé subtesty se zaměřují na oblasti:

- Sluchové percepce, kdy se hodnotí úroveň sluchové analýzy, identifikaci hlásek ve slovech či schopnost rozlišit délku hlásky, měkčení a zvukově blízké hlásky.
- Zrakové percepce, obsahující úlohy na zrakovou paměť, zrakovou diferenciaci, zrakovou diferenciaci na ploše a koordinaci zraku, sluchu a motoriky.
- Artikulace, tedy hodnocení artikulační obratnosti
- Jemné motoriky, kdy úkolem je napodobování obrazců připomínajících písmo. Poslední oblastí je intermodalita, tedy zapojení více smyslových úkolů do jedné činnosti (Kucharská, Švancarová, 2001).

Sheffieldský screeningový test dyslexie

Tato testová baterie je určena pro děti od pěti let věku. V průběhu krátkého vyšetření jsou odhaleny deficity v jednotlivých oblastech. Výsledky tohoto screeningu slouží jako východisko pro tvorbu individuálních programů pro děti, u kterých byl zjištěn disharmonický vývoj. Pro český jazyk ho upravila Olga Zelinková (2008)

Screeningový test obsahuje následující zkoušky:

- rychlé jmenování dvaceti známých obrázků
- navlékání korálků po dobu 30 sekund
- určení, zda se jedná o stejná slova (př. buk-buk; kůň-kůl)
- zjištění tělesné stability
- rýmování a poznávání první hlásky ve slově
- opakování čísel, čtení číslic
- jmenování písmen
- určování pořadí zvuků
- kopírování základních geometrických tvarů a jejich modifikace

Metoda zjišťování deficitů dílčích funkcí- Brigitte Sindelar

Tato metoda vznikla pro účely výzkumu předškolních dětí z roku 1977-1979 provedeném B. Sindelarovou a Dr. G. Bogyi. Výzkumníci si položili otázku, zda je možné zamezit problémům v učení a chování, které jsou důsledkem deficitů v dílčích funkcích. Tato testová baterie obsahuje nejen diagnostický materiál, ale i nápravná cvičení.

Děti jsou touto metodou vyšetřeny na počátku předškolního roku a na základě jejich výsledků se s nimi pracuje právě v těch oblastech, ve kterých byly zjištěny nedostatky. Poté je možné děti znovu vyšetřit na konci předškolního roku, abychom zjistili případné pokroky. Test se skládá z devatenácti úkolů, zaměřených na různé oblasti kognitivní zralosti.

Mezi oblasti, na které se test zaměřuje, patří:

- Optická diferenciací a optické členění
- Verbálně akustická diferenciací a verbálně akustické členění
- Intermodální spojení (opticko-akustické, akusticko-optické)
- Paměť
- Motorika mluvidel
- Vizuomotorika
- Zaměřenost optické a akustické pozornosti
- Prostorová orientace (Sindelar, 2013)

Deficity dílčích funkcí- Brigitte Sindelar

Tento diagnostický nástroj postihuje úroveň percepčních a kognitivních funkcí dítěte školního věku a slouží pro porovnání jednotlivých oblastí vývoje. Umožňuje určit úroveň základních funkcí zúčastňujících se na procesech vnímání, myšlení, paměti, pozornosti a odhalit konkrétní deficity, které způsobují selhávání v široké oblasti školních a sociálních situací. Kromě svého diagnostického přínosu nabízí metoda rozsáhlý a systematicky sestavený nápravný a tréninkový program. S jeho pomocí jsou rozvíjeny funkce, které byly diagnostikovány. Je určen pro žáky od prvního pololetí první třídy (Sindelar, 2013).

Prediktivní diagnostiku dyslexie, dysgrafie a dysortografie nelze oddělit. Pokud se však chceme při diagnostice zaměřit na písemný projev jako takový, je možno využít dalších technik a metod diagnostiky.

Nedílnou součástí diagnostiky bývá vyšetření lateralit pomocí standardizované Zkoušky lateralit (Z. Matějček, Z. Žlab, 1972). Bývá využívána zejména u dětí předškolního věku, ale může být využita také u žáků základních škol i dospělých. Zkouška je zaměřená na zjišťování laterální preference a dominance ruky, nohy, oka, pro děti i dospělé. Zkouška obsahuje dvanáct úkolů pro horní končetiny, čtyři úkoly pro dolní končetiny, dva úkoly na zjištění lateralit oka a jeden úkol na zjištění lateralit ucha.

Mezi úkoly pro horní končetiny patří například vkládání korálků do lahvičky, zasouvání klíče do zámku, tleskání či provlékání nitě jehlou. Jeden z úkolů pro dolní končetiny je skákání na jedné noze. Pro zjištění dominance oka se využívá například průhled kukátkem (Matejček, Žlab, 2000).

V průběhu vyšetření můžeme využít dalšího standardizovaného testu, kterým je Test obkreslování (Matějček, Vágnerová, 1984). Slouží k hodnocení vizuální percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky. Tento test lze použít jak při skupinové, tak individuální administraci u dětí od pěti do dvanácti let.

Obsahuje dvanáct předloh se stoupající obtížností. Děti s dysgrafií mívají obtíže již při obkreslování jednoduchých geometrických tvarů jako je trojúhelník nebo čtverec (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Dalším důležitým ukazatelem při diagnostice v předškolním věku je kresba. V tomto případě je možno využít například Test kresby lidské postavy. Typické pro děti s dyslexií bývá, že kresba odpovídá nižším věkovým kategoriím. Po obsahové stránce většinou odpovídá věku, což znamená, že postava má všechny důležité atributy. Ale po formální stránce je na nižší úrovni. Typický je nepoměr mezi jednotlivými částmi těla, nepoměr ve velikosti jednotlivých párových orgánů, chybí podstatné detaily např. oblečení. Když dítě kreslí, všímáme si nejen obsahové a formální stránky kresby, ale i úchopu psací potřeby, tempa kreslení, samostatnosti při práci či projevů chování dítěte (Cognet, 2013).

Pokud bychom se při diagnostice chtěli zaměřit na oblast jemné a hrubé motoriky, je možno využít posuzování pohybového vývoje dítěte. V diagnostice se tedy porovnává aktuální úroveň dítěte se základními etapami pohybového vývoje běžné populace. Vychází se z pozorování dítěte při výkonu běžných činností i strukturovaných úkonů.

Východiskem je zejména pozorování rodičů, kteří zaznamenávání obtíže většinou jako první. Ve většině případů si všímají obtíží v činnostech vyžadujících rovnováhu, jako je jízda na kole či chůze.

Zelinková (2008) uvádí základní přehled vývoje pohybových dovedností dítěte. *Ve věku kolem dvou let dítě již dítě umí chodit po schodech bez držení či skákat snožmo. Mezi druhým a třetím rokem jezdí na tříkolce a při chůzi po schodech střádá nohy. Kolem tří let zvládá dítě stát na jedné noze, přeskakovat provázek a samostatně si svlékat oblečení. Ve věku okolo čtyř let dokáže stříhat nůžkami či zapínat si knoflíky. V pěti a šesti letech již dítě zvládá skákat na jedné noze a samostatně se oblékat.*

Pro diagnostiku rizika specifických poruch učení u dětí předškolního věku je možno využít i testy a zkoušky, které jsou zaměřené na diagnostiku školní zralosti. Většina z nich vychází z konceptu dílčích funkcí, a proto mohou být při predikci specifických poruch učení využity. Ve většině případů se jedná o screeningové testy, které je možné využít i v podmínkách mateřských škol, ale také na odborných pracovištích.

Orientační test školní zralosti- Jirásek

Orientační test školní zralosti se skládá se ze tří úloh:

1. Kresba lidské postavy
2. Napodobení psacího písma
3. Obkreslení skupiny deseti teček

Všechny tři úlohy zjišťují vyspělost jemné motoriky a koordinace viděného a pohybů ruky. Celkový výsledek se poté vyjadřuje číslem 3 až 15, což je součet známek dosažených v jednotlivých testových úlohách. Znamky se používají v rozmezí 1 až 5, stejně jako ve školní klasifikaci.

Kresba lidské postavy dává příležitost ke kresebným výtvorům různé vývojové úrovně. Figurální kresby tedy představují rozpětí mezi tzv. amorfním čmáráním a obrysovým způsobem zobrazování. Tento subtest umožňuje orientační posouzení všeobecné rozumové úrovně. Ve zbylých dvou úlohách musí dítě vyvinout úsilí, přimět se ke splnění úkolu a vydržet potřebnou dobu u této činnosti. Toto je důležitým předpokladem pro zapojení se do školního vyučování. V dokonalosti napodobení předlohy se projeví, zda dítě překonalo subjektivismus a schematizování při zpracování reality (Jirásek, 1968).

Pozorovací schéma na posouzení školní zralosti - O. Kondáš

Autor doporučuje zjišťovat školní zralost spíše s perspektivou včasné intervence než odkladů školní docházky. V rámci diagnostiky se zaměřuje na několik oblastí, kdy pro každou z nich jsou vypracované charakteristiky, ze kterých učitel vybírá a následně je vyhodnocuje.

- Řeč (výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu...)
- Činnost a hra (vztah k nim a zájem o ně, osvojování si nové činnosti)
- Motorika a grafomotorika
- Sociabilita
- Zvládnutí prvků sebeobsluhy
- Emocionalita a chování (Zelinková, 2011)

Obrázkově-slovníková zkouška- O. Kondáš

Tento diagnostický nástroj zjišťuje pohotovost dětí a jejich slovní zásobu. Autor O. Kondáš doporučuje test kombinovat s Jiráskovou úpravou Kernova testu, tedy s Orientačním testem školní zralosti. Test se skládá z 30 obrázkových kartiček, kdy úkolem dítěte je pojmenovat věci na obrázku či co vyobrazená postava dělá (Svoboda, 2001).

5. Diagnostika v dynamickém pojetí a reakce na intervenci

„Dynamická diagnostika je diagnostický přístup zjišťující úroveň schopností jedince skrze rozsah a charakter změny, která nastane po aplikaci určité intervenční strategie- tedy do jaké míry a jakým způsobem potřebuje žák pomoci, aby dokázal to, s čím si samostatně nevěděl rady.“ (Krejčová, Mertin, 2010, str. 93)

Schopnost učit se je v dynamické diagnostice pojmána jako ukazatel skutečného potenciálu dítěte či žáka. Potenciál dítěte se nehodnotí na základě jednorázového výkonu, ale spíše se zaměřujeme na myšlenkový proces, pomocí kterého dítě k výsledku dospělo.

Teoretickým východiskem dynamické diagnostiky je Vygotského koncept zóny nejbližšího vývoje. Tento koncept je založen na myšlence, že v každé fázi vývoje existuje jistý okruh úloh, které jedinec dokáže úspěšně řešit. Hovoříme zde o zóně aktuálního vývoje.

Ale je i mnoho problémů a úloh, které jsou nad schopnosti jedince, avšak s některými z nich se dokáže vypořádat za pomoci a spolupráce s dospělým. Tento okruh problémů a otázek nazýváme zónou nejbližšího vývoje.

Dalším spřízněným konceptem je koncept kognitivní modifikovatelnosti, jejímž autorem je R. Feurstein. *„Limity učení nemohou být předem známé ani dané. Všichni lidé se mohou měnit, představují otevřené systémy, které dokážou docílit smysluplné strukturální změny.“ (Mertin, Krejčová, 2012, str. 97)*

Pod pojmem strukturální změna chápeme změnu ve struktuře myšlení. Tím, že se změní způsob řešení problému, změní se i celé struktury myšlení. Proto je dle Feursteina možné propojovat nové postupy s jejich využitím v každodenním životě. Cílem je právě podnít tuto změnu a vést klienty k tomu, aby využívali nové myšlenkové strategie v dalších a dalších situacích. Víra v možnost této změny je důležitým předpokladem dynamické diagnostiky (Krejčová, 2014).

Pro lepší pochopení dynamické diagnostiky, jako diagnostického procesu, je porovnáváme se statickou diagnostikou. Těžištěm statické diagnostiky je aktuální výkon, tedy výsledky nějakého testu.

Příkladem statické diagnostiky je měření IQ, kdy nás zajímají výsledky testu, nikoliv postup, pomocí něhož testovaný k výsledkům došel. Nevýhodou statické diagnostiky je fakt, že její výsledky mohou být často zkresleny. Naopak při dynamické diagnostice se klade důraz nikoliv na výsledky, ale na myšlenkový proces. Dynamická diagnostika poskytuje mnohem hlubší výstupy o tom, co se dítě dokáže naučit a jak mu můžeme pomoci.

Na druhou stranu nelze říci, že v dynamické diagnostice není aktuální výkon dítěte důležitý. V rámci diagnostiky nejdříve zjišťujeme, co dítě dokáže samo. V návaznosti na tato zjištění volíme vhodnou formu intervence a poté můžeme znovu provést test, abychom zjistili, zda se dítě na základě intervence posunulo nebo ne. Nebo také to, zda zvolená intervence byla pro dítě vhodná, nebo ne. Rozdíl mezi tím, jak se dítěti dařilo v prvním testování a následném po intervenci, je ukazatelem potenciálu dítěte učit se (Mertin, Krejčová, 2012).

Dynamická diagnostika je možností k propojení diagnostiky a intervence. Vychází z modelu test- train- test, neboli „sendvičového modelu“, kdy se provede pretest na jehož základě se určí postupy a metody intervence.

Následuje samotná intervence, která se zaměřuje na rozvoj učebního potenciálu, učebních schopností a dovedností a možností rozvoje. Následuje posttest, zjišťující účinnost a výsledky aplikované intervence. Dalším modelem je test- within- test. V tomto modelu jsou intervence a diagnostika bezprostředně propojeny (Börnert, Wilbert, 2016).

5.1. Dynamická diagnostika v práci učitele

V prostředí České Republiky není využívání dynamické diagnostiky, jako diagnostického postupu, doposud příliš rozšířené. Ano, je možno se s ním setkat v ordinacích některých psychologů či speciálních pedagogů. Ve vzdělávacím procesu však není používána takřka vůbec.

Dynamická diagnostika je dlouhodobým procesem a může sloužit jako diagnostický nástroj učitelům, zejména pokud jsou v každodenním kontaktu s žáky. Mohou vycházet ze své zkušenosti s žáky, z jejich učení a chování v různorodých situacích a směřovat ke zjišťování potenciálu jejich schopností a nadále ho rozvíjet.

Proces dynamické diagnostiky nevyžaduje zcela změnit doposud používané metody, ale spíše obohatit způsob práce. Učitelé mohou mít oporu v níže uvedených základních bodech dynamického přístupu.

- Učitel by měl přijmout předpoklad, že výkon žáka není stabilní a neměnný. Není podstatné, co žák aktuálně umí, ale spíše co se dokáže naučit a jak mu učitel může pomoci.
- Učitel by měl individuálně hodnotit všechny žáky, jelikož struktura schopností každého z nich je individuální a vyžaduje tak specifický přístup pro všechny. Individualizace se netýká pouze hodnocení. Učitel by měl o žácích uvažovat v kontextu jejich vzdělávací historie. Tedy zaměřit se na individuální pokroky v učení.
- Učitel by se měl orientovat na myšlenkové procesy, kterými žák dospěl k výkonu, nikoliv na výkon samotný.
- Učitel by měl umět žákům předkládat úlohy podporující rozvoj myšlení. Tento typ úloh se využívá zejména v matematice či fyzice, ale může se využívat i v dějepisu či zeměpisu. Jde o úkoly a otázky, které vyžadují chápání a vyvozování souvislostí.
- Dalším předpokladem je, aby učitel uměl rozvíjet a obohacovat myšlenkové a pracovní strategie žáků. Většina vzdělávacích obtíží žáků pramení z chybějících nástrojů pro zpracování učiva. Rozvoji těchto nástrojů a dovedností by měl být dán ve výuce velký prostor.
- Učitel i žák by měli vnímat chybu jako důležitý zdroj dalšího vývoje. Proto by měl být ve výuce kladen důraz na zpětnou vazbu a na práci s chybou jako takovou. Žák může být veden k tomu, aby si chybu sám našel a za pomoci učitele zpracoval a vysvětlil (Mertin, Krejčová, 2012).

5.2. Nástroje dynamické diagnostiky

Od roku 2014 je v České Republice k dispozici *metoda ACFS* (Application of cognitive functions scale) autora C Lidze. Jde o metodu dynamické diagnostiky, tedy vyšetření kognitivních funkcí, která zjišťuje potenciál dítěte a možnosti jeho rozvoje. Je určena pro děti od tří do šesti let věku.

V této metodě je i intervenční část zaměřená na rozvoj kognitivních funkcí. Mapuje základní kognitivní operace jako je kategorizace, serialita, zraková a sluchová paměť (ACFS- Dynamická diagnostika).

Druhým nástrojem je LPAD (Learning propensity assessment device). Jde o soubor čtrnácti testů, které vycházejí z Feursteinova pojetí instrumentů. Subtesty lze rozdělit, dle zaměření, do tří oblastí: vizuálně- motorické a percepční schopnosti, paměť s prvky učení a vyšší myšlenkové procesy a mentální operace.

Na základě výsledků LPAD můžeme usuzovat na možnost rozvoje kognitivních funkcí, které tvoří základ myšlení a řešení úkolů. Dále nám LPAD může pomoci porozumět tomu, jaké mentální operace má dítě zvnitřněny a aktivně a samostatně je využívá, které naopak nejsou ještě součástí jeho myšlenkových procesů. Současně se můžeme zamýšlet i nad neintelektovými faktory, jako jsou motivace, frustrační tolerance, schopnost regulovat své chování, potřeba preciznosti a mistrnosti a konečně nad efektivitou učení, která souvisí s úsilím a časem, které dítě musí vynaložit na zvládnutí daného úkolu (ATC- metoda Feuersteina, LPAD).

Feursteinovo instrumentální obohacování izraelského psychologa Reuvena Feursteina je intervenční metodou, která bezprostředně vychází z dynamického přístupu. Tato metoda slouží k rozvoji a efektivnímu využívání potenciálu jedince. Základní část obsahuje šest instrumentů zaměřených na rozvoj kognitivních deficitů, zároveň také na získání předpokladů pro efektivní učení, plánování a rozhodování. Celkem obsahuje metoda dvacet instrumentů, většina cvičení je „tužka papír“. Příkladem instrumentů je například orientace v prostoru, kategorizace, od jednotky ke skupině či uspořádání bodů. Veškerá intervence probíhá skrze zprostředkované učení, tedy skrze pokládání návodných otázek s cílem dovést dítě/ žáka k hledání vlastního řešení (ATC- metoda Feuersteina, program instrumentálního obohacování).

6. Stimulační program Maxík pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou

Tato kapitola slouží zejména k seznámení se se stimulačním programem Maxík a s jeho jednotlivými částmi a postupy, které se využívají při práci s ním.

Autorkami tohoto programu jsou Mgr. Pavla Bubeníčková a PaedDr. Zdeňka Janhubová. Cílem všech stimulačních cvičení, které Maxík obsahuje, není reedukace projevů, ale změna podmínek, za kterých může dítě podávat lepší výkon. Je sestaven tak, aby byly rovnoměrně rozvíjeny a posilovány složky motorické, grafomotorické a percepční. Celý program je rozdělen do tří částí. Pořadí částí a činností, které obsahují, se musí dodržovat. Každá lekce obsahuje tři po sobě jdoucí úkoly, z každé uvedené části jeden.

1. Motorická část obsahuje cviky a cvičení na posílení dýchání, hrubé motoriky, vnímání tělesného schématu a motorické koordinace. Tato část je zařazena jako první, z důvodu koncentrace a zaměření pozornosti před výkonem v ostatních částech lekce. Dochází k nácviku nových pohybových stereotypů: stabilní držení těla, sezení i postoj, zvládnutí rovnováhy i správného dýchání.
2. Druhá část je věnována rozvoji grafomotorických dovedností prostřednictvím pracovních listů, které program obsahuje. Důraz je kladen a podporu správného úchopu psací potřeby, vedení cílených pohybů ruky ve směru psaní a uvolnění velkých kloubů k psaní.
3. Třetí část obsahuje činnosti a cvičení zaměřené na percepční rozvoj v oblasti sluchové i zrakové. Důraz je kladen na celkovou pohotovost v myšlení a řeči. Podporována je správná výslovnost a tvoření vět, porozumění obsahu slyšeného a schopnost uplatnit informace o sobě, rodině, světě kolem nás a o svých zájmech a zážitcích.

Při plnění úkolů se děti učí postupovat vždy zleva doprava a shora dolů. Tedy ve směru, ve kterém se čte a píše. V tomto směru by měly postupovat při každé činnosti, kterou jim lektor či rodič nabídne.

Ať už je to práce s grafomotorickými listy či zrková diferenciace obrázků. Tím dochází k posílení zejména motoriky očních pohybů, která je podstatná pro pozdější nácvik čtení a psaní.

Před započítím celkové práce s programem je podstatné vyvození správného úchopu psací potřeby a správného sezení u stolu. To je podmínkou pro bezproblémový rozvoj grafomotorických dovedností.

S programem se pracuje v délce od patnácti týdnů až po třicet týdnů. Vždy záleží na aktuálním stavu jednotlivých dětí. Ve většině případů práce trvá patnáct týdnů, tedy jedna lekce na jeden týden, přičemž vychází se z aktuálního stavu dítěte a respektuje se jeho individualita (Bubeníčková, Janhubová, 2015).

6.1. Spolupráce s rodiči

Spolupráce rodičů je při práci s Maxíkem klíčová. Rodiče se stávají při práci s programem partnery dítěte i lektora. U Maxíka je velmi důležité, aby se vybraná cvičení a úkoly prováděly s dítětem každý den. Rodiče dostanou podrobný manuál ke každé lekci, tak aby věděli, jak mají dítě při práci vést a jak mají přesně postupovat. Zároveň jsou rodiče vítáni na každé lekci, kde mají možnost sledovat, jak lektor s dítětem pracuje a popřípadě mají prostor i pro dotazy.

Každodenní práce s Maxíkem zvyšuje možnost individuálních pokroků dítěte a jeho připravenost pro nástup do základní školy.

6.2. Posílení dílčích funkcí

Během patnácti lekcí jsou realizovány činnosti, které jsou zaměřené na celkový rozvoj dítěte a posílení dílčích funkcí v jednotlivých oblastech.

1. Oblast zrková

Zde jsou posilovány zejména funkce zrkového rozlišování, tedy rozeznávání shodných a rozdílných tvarů a trénink očních pohybů, zrková paměť a vizuomotorika.

2. *Oblast sluchová*

V této oblasti se program zaměřuje na rozvoj sluchového vnímání jako schopnosti věnovat pozornost a rozumět obsahu sdělení, které je přijímáno sluchovou cestou. Další rozvíjenou oblastí je sluchové rozlišování zvukové podoby hlásek, slabik a slov. V neposlední řadě jsou pak rozvíjeny funkce sluchové paměti a audiomotoriky, tedy schopnosti přijmout informaci sluchovou cestou a zpracovat ji do verbální, kreslené či psané podoby.

3. *Prostorová orientace*

Jedná se zde zejména o orientaci na vlastním těle, na ploše, ale také o obecnou orientaci v prostoru, ve kterém se dítě pohybuje.

4. *Intermodalita*

Intermodalitou chápeme schopnost přepínat mezi různými způsoby smyslového vnímání. Souvisí se schopností naučit se číst a psát, jako například schopnost představit si podle zvukové podoby hlásky správný tvar písmene a naopak.

5. *Serialita*

Serialita je sled po sobě jdoucích úkonů nebo událostí, při jehož respektování dosáhneme v krátkém čase přesného cíle a vyvarujeme se chyb. V předškolním věku souvisí s řazením stále se opakujících činností jako je oblékání, hygiena a dodržování denního režimu. Ve školní praxi jde zejména o správné pořadí písmen ve slovech při psaní a čtení, pořadí číslic v početním úkolu či vynechávání písmen či diakritických znamének.

6. *Koncentrace pozornosti*

Koncentrace pozornosti je schopnost zaměření, udržení a usměrnění pozornosti a soustředění se na zadaný úkol. Posílením této schopnosti můžeme pomoci plně rozvíjet, ale i uplatnit nadání dítěte (Bubeníčková, Janhubová, 2015).

6.3. Hodnocení

Ve stimulačním programu Maxík se pracuje pouze s kladnou motivací. Lektor ani rodič by neměli negativně hodnotit výkon dítěte. Každé dítě dostane deníček, který slouží k vlastnímu náhledu dítěte na práci. Dítě hodnotí samo sebe, jak úspěšně úkol zvládlo. Odmění samo sebe obrázkem nebo samolepkou. Pokud není dovednost ještě plně zvládnutá, nakreslí si tam např. hvězdu, která ho osvítlí a dítě se tak může druhý den v dovednosti zdokonalovat.

Rodič ani lektor by do deníčku neměli nic zapisovat. Mohou s dítětem jeho výkon reflektovat, ale konečné hodnocení je na dítěti samotném. Hodnotí se každý den jednotlivě za každý ze tří úkolů.

Důležitý je pozitivní přístup k činnostem a úkolům. Lektor i rodič by měli dítě povzbuzovat k aktivitě, motivovat ho k práci a radovat se spolu s dítětem z výsledků. Hodnocení a diagnostika vychází z dynamického přístupu a reakce na intervenci. Před započtím intervenčního programu se dítěti zadá pretest. Jednou z možností je využití testu Maxík, který je součástí programu, nebo je možnost využít například Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová, 2001). Následuje intervence skrze stimulační program. Při intervenci se vychází z aktuálního stavu dítěte a jeho učebního potenciálu. Důležitou součástí práce s programem je sledování individuálních pokroků jednotlivých dětí a podpora rozvoje jejich učebního potenciálu. Po ukončení intervence se dítěti zadá posttest. Jeho cílem je zjistit pokrok u jednotlivých dětí, zda byla aplikovaná intervence účinná či nikoliv. Výkony a pokroky dětí se mezi sebou nesrovnávají, pozornost je zaměřena na aktuální stav dítěte a jeho potenciál před a po intervenci (Bubeníčková, Janhubová, 2015).

7. Program HYPO

Autorkou programu HYPO je PhDr. Zuzana Michalová PhD. Program je určen pro děti od 5,5 do 8 let věku a jeho hlavním cílem je posílení koncentrace pozornosti, nácvik práce s chybou, prevence školní neúspěšnosti a rozvoj dovedností, které jsou potřebné pro zvládnutí nároků první třídy základní školy. Primárně byl program koncipován pro děti s ADHD a hyperkinetickým syndromem. Ale je velmi vhodný také pro děti školsky nezralé, děti s odkladem školní docházky, s drobnými úpravami i pro děti s lehkou mentální retardací a preventivně u všech intaktních dětí předškolního věku.

S HYPEM je možno pracovat individuálně i v malých skupinách. Jedna lekce trvá jeden týden, délka celého programu je 12 týdnů. U dětí s lehkou mentální retardací je práce s programem rozdělena do 24 týdnů, tedy s jednou lekcí se pracuje 14 dní. Každý den dítě plní 6 -7 úkolů. Program je koncipován tak, aby bylo možné jednotlivé úkoly individuálně upravit pro každé konkrétní dítě. Stejně jako u programu Maxík je zde klíčová spolupráce s rodiči, jelikož děti dostávají úkoly a plní je s rodiči po dobu celého týdne. Pro rodiče jsou ke každé lekci vypracované podrobné instrukce.

Součástí programu je i nestandardizovaný test školní zralosti. Jedná se o sérii úkolů doplněné o hodnotící škálu, které se dětem předkládají před zahájením práce s programem a po jeho ukončení.

V rámci programu dochází k posilování následujících oblastí:

- Rozvoj pozornosti, na který je v programu kladen velký důraz. Je nutným předpokladem k úspěšnému zvládnutí každého úkolu. Během programu se dítě naučí, že pakliže se na úkoly nesoustředí, výrazně se tak sníží jeho výkon. Učí se vybírat z množství podnětů ty, které jsou důležité. S pozorností jsou těsně svázány úkoly zaměřující se na rozvoj krátkodobé paměti, vizuomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Samostatně se rozvíjí oblast sluchové pozornosti.
- Mezi kognitivní funkce, které program rozvíjí, patří zejména paměť, myšlení, řečové dovednosti a matematické představy. V případě paměti je rozvíjena zejména paměť na sluchové a zrakové podněty.

Co se týče myšlení, jsou v programu rozvíjeny funkce jako zobecňování, konkretizace, vytváření analogií, schopnost úsudku a logického myšlení. Program také stimuluje řečové dovednosti. Jsou zde zařazena cvičení na rozvoj slovní zásoby a schopnost tvoření vět.

- Mezi senzorické funkce, které program HYPO rozvíjí, patří zrakové, sluchové a prostorové vnímání. Spolu s rozvojem pozornosti je kladen v programu důraz na rozvoj zejména oblastí sluchového a zrakového vnímání, které jsou důležité pro osvojování si dovednosti čtení a psaní.
- Vizuomotorická koordinace je v programu stimulována v každé lekci. Spolu s vizuomotorickou koordinací se rozvíjí také pozornost. Formy cvičení jsou různé a zahrnují například bludiště, vybarvování obrázků, zakreslování cesty či vybarvování a podtrhávání tvarů. Tento program neobsahuje cvičení na rozvoj grafomotoriky (Michalová, 2015).

8. Metoda dobrého startu

„Metoda dobrého startu je syntézou cvičení a postupů zaměřených na percepčně-motorický rozvoj, rozvoj řeči a utváření sociálních vztahů. Přispívá k lateralizaci, vnímání tělesného schématu a k pravo-levé orientaci na vlastním těle i v prostoru.“ (Zelinková, 2000, str. 153)

Tato metoda je využívána zejména v předškolním vzdělávání. Českou verzi metody, která je tvořena 25 lekcemi, upravila PhDr. Jana Swierkoszská. Každá lekce je postavena na jedné lidové písni, která se prolíná celou lekcí. Rytmu, melodii a slovům písně odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. Každá lekce obsahuje několik částí.

1. Zahájení
2. Posílení jazykových kompetencí, verbálních i neverbálních komunikativních dovedností. Děti se v této části seznamují s písní.
3. Specifická cvičení zaměřená na posílení rozvoje zrakové a sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace.
4. Píseň spojená s pohybem. Pohybově motorická cvičení se provádějí s míčky, stuhami, polštářky atd.
5. Píseň spojená s pohybem, kdy dítě napodobuje grafický vzor. Jde o cvičení pohybově- sluchově-zrakové.
6. Na závěr dítě hodnotí samo sebe.

Metoda dobrého startu je zaměřená především na prevenci obtíží, popřípadě slouží jako doplňková metoda k cílené intervenci (Zelinková, 2010).

II. Empirická část

1. Výzkumný problém

Připravenost dětí na školní docházku by měla být cílem celého vzdělávání a výchovy dětí v předškolním věku. V tomto období je podstatné včasné zachycení a diagnostikování dětí, které nejsou ve všech oblastech zcela připravené a jsou u nich patrné deficity některých dílčích funkcí. Tyto děti je důležité nejenom vyhledávat, ale zároveň s nimi i pracovat. Včasná intervence je dobrým předpokladem pro odstranění deficitů i pro prevenci výskytu specifických poruch učení ve školním věku.

2. Výzkumné otázky a cíle

Cílem tohoto výzkumu je posouzení individuálního posunu jednotlivých dětí v předškolním věku v reakci na intervenci skrze stimulační program MAXÍK. V návaznosti na cíl výzkumu bylo formulováno několik výzkumných otázek.

Výzkumné otázky

- a) Jaká je reakce na intervenci prostřednictvím stimulačního programu MAXÍK u dětí předškolního věku?
- b) Jaké jsou zkušenosti s využíváním stimulačního programu MAXÍK z pohledu realizátora výzkumu?
- c) Jaké jsou rozdíly v hodnocení jednotlivých oblastí v diagnostickém materiálu, který je součástí stimulačního programu MAXÍK a Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky?

3. Metody a techniky výzkumu

Jako design výzkumu byla, pro účely tohoto výzkumu a diplomové práce, zvolena případová studie. „*Případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případům.*“ (Švaříček & Šedřová, 2007, str. 97)

Případová studie se vymezuje spíše jako výzkumný přístup, nikoliv metoda, protože jako taková se může provádět pomocí různých výzkumných metod. Jedná se o celostní přístup, který se snaží poznat jednotlivé složky případu, zachytit zkoumaný případ v kontextu reálného života a dospět k jeho hlubšímu porozumění (Mareš, 2015)

V rámci tohoto výzkumu bylo použito několik výzkumných metod, které byly využity ke sběru dat k jednotlivým případům. Mezi použité metody se řadí zúčastněné pozorování, polostrukturovaný rozhovor, analýza produktů a dva diagnostické testy, Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a Test Maxík. Presentace výsledků výzkumu je formou sedmi kazuistik, případových studií.

„Zúčastněné pozorování je dlouhodobé, systematické a reflektivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, str. 143) Pozorovatel se sám účastní dění v sociální situaci. Je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data v průběhu přirozeně probíhajících sociálních a životních situací.

Rozhovor je jedna z výzkumných technik, která se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace. Švaříček (2007) hovoří v souvislosti s kvalitativním výzkumem o hloubkovém rozhovoru, který lze definovat jako nestandardizované dotazování nejčastěji jednoho účastníka výzkumu pomocí několika otevřených otázek. Cílem je získat pochopení jednání událostí, porozumět pohledu jiných lidí. Jedním ze dvou typů hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, který vychází zejména z předem připraveného seznamu témat a otázek.

Tazateli zde ale zůstává možnost vlastní a spontánní formulace otázek na základě aktuální situace. Umožňuje provést rozhovory s několika lidmi strukturovaněji a ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet téma rozhovoru, ale zároveň dává možnost dotazovanému uplatnit své vlastní zkušenosti (Hendl, 2008).

Analýza produktů činnosti dítěte slouží zejména k získání údajů o psychických stavech. Jeho výtvary, a to jak verbální i neverbální, vypovídají o jeho individuálních zvláštěnostech a jeho psychickém stavu. Může jít o analýzu produktů různého charakteru, jako jsou písemné práce, výkresy, výrobky, portfolio atd. Při analýze produktů činnosti si všímáme nejen obsahu, ale také formy (Kratochvílová, 2011).

V rámci sledování individuálního posunu dětí byl využit Test rizika poruch čtení psaní pro rané školáky (Kucharská, Švancarová, 2001). Tento test slouží k posouzení zralosti pro čtení a psaní. Zkouška neposuzuje mentální úroveň dítěte, ale je zaměřena na zhodnocení percepčních, kognitivních a motorických funkcí.

Je možné ji použít k vyšetření dítěte na konci docházky do mateřské školy, případně i těsně po nástupu do první třídy, k posouzení jeho připravenosti pro zvládnutí procesu osvojování školních dovedností.

Test je tvořen padesáti šesti položkami, které jsou rozděleny do třinácti subtestů. Administrace je individuální a trvá okolo třiceti minut. Jednotlivé subtesty se zaměřují na oblasti:

- Sluchové percepce, kdy se hodnotí úroveň sluchové analýzy, identifikaci hlásek ve slovech či schopnost rozlišit délku hlásky, měkčení a zvukově blízké hlásky.
- Zrakové percepce, obsahující úlohy na zrakovou paměť, zrakovou diferenciaci, zrakovou diferenciaci na ploše a koordinaci zraku, sluchu a motoriky.
- Artikulace, tedy hodnocení artikulační obratnosti
- Jemné motoriky, kdy úkolem je napodobování obrazců připomínajících písmo. Poslední oblastí je intermodalita, tedy zapojení více smyslových úkolů do jedné činnosti (Kucharská, Švancarová, 2001).

Dále byl využit Test Maxík. Jedná se o nestandardizovaný test, který je součástí programu Maxík. Položky v testu vychází z celkové koncepce programu a posuzují zejména percepční a motorické funkce dítěte. Test je formálně dělen do čtyř základních skupin.

- První část testu je zaměřena na motorickou oblast. Položky jsou koncipované tak, aby posoudily zejména úroveň hrubé motoriky a laterality.
- Druhou oblastí je oblast zraková, která obsahuje dvě položky hodnotící úroveň zrakové diferenciaci a zrakové paměti.
- Následuje oblast sluchová, které se zaměřuje zejména na zjištění úrovně sluchové paměti, sluchové diferenciaci a napodobení rytmu.
- Poslední oblastí je oblast prostorová, která obsahuje dvě části. První z nich je zaměřena na vnímání vlastního tělesného schématu a druhá na orientaci na ploše.

Tento test je dobrým nástrojem dynamické diagnostiky pro posouzení reakce na intervenci programem Maxík. Tím, že je vystavěn na základě celkového programu, hodnotí všechny oblasti, na které je program cíleně zaměřen. (Bubeníčková, 2015)¹

3.1. Harmonogram a průběh výzkumu

Výzkum a samotná intervence probíhala od března 2016 do června 2016. V měsíci únoru byly realizované všechny přípravné práce, zejména výběr předškolního zařízení, kde bude výzkum probíhat a následně výběr výzkumného vzorku. Na začátku měsíce března byly všechny děti z výzkumného vzorku individuálně testovány pomocí Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a testu MAXÍK. Zároveň proběhly rozhovory s rodiči a učiteli, na jejichž základě se vytvořily rodinné a osobní anamnézy každého z dětí. Všichni rodiče podepsali informovaný souhlas, kde souhlasili s prezentací výsledků výzkumu a zveřejňování osobních dat dětí.

Od března do června 2016 probíhala samotná intervence prostřednictvím stimulačního programu MAXÍK. Samotná intervence vycházela nejen z komplexně sestaveného programu, ale také z výsledků individuální diagnostiky jednotlivých dětí. Ke každému dítěti bylo přistupováno i při skupinové práci individuálně, na základě výsledků diagnostiky a jeho aktuálního stavu. Celý program trval patnáct týdnů. Kurzy Maxíka byly realizovány v prostorách Mateřské školy Sokolovská Tábor každý pátek. Skupiny se střídaly po šedesáti minutách. Na kurzu byla nutná přítomnost alespoň jednoho z rodičů či prarodičů dětí, z důvodu následné týdenní domácí přípravy. Každé z dětí dostalo vlastní desky s pracovními materiály a trojhrannou fixu od značky Stabilo se zasouvacím hrotem, pro správný nácvik úchopu a tlaku na psací potřebu. Po kurzu byl vždy prostor pro dotazy rodičů a případné náměty na další práci s dítětem.

V červnu, po ukončení intervence, následovalo retestování všech dětí, které prošly kurzem programu MAXÍK. Po analýze výsledků diagnostiky a posouzení individuálního posunu dětí, byly výsledky prezentovány rodičům a učitelům. Na poslední hodině kurzu dostalo každé dítě vysvědčení se „známkami“ za každou procvičovanou oblast.²

¹ Test Maxík viz příloha

² Vysvědčení pro děti viz. příloha

3.2. Popis zařízení, ve kterém probíhalo výzkumné šetření

Samotné výzkumné šetření probíhalo v Mateřské škole Sokolovská, která se nachází na Pražském sídlišti na okraji města Tábora. Budovy mateřské školy jsou umístěné na rozlehlé zahradě, uprostřed sídliště.

Mateřská škola má celkem šest tříd, všechny jsou věkově smíšené. Ve dvou centrálních budovách jsou celkem čtyři třídy, zbylé dvě třídy jsou v jednopatrových budovách po boku školy. Třídy mají obrázkové označení- symboly jablíčková, sluníčková, hříbečková, srdíčková, zvonečková a motýlková. Všechny pavilony jsou propojeny chodbou. Celková kapacita školy je 160 dětí. Součástí školy je i školní jídelna. Od roku 1997 je škola zapojena do celostátního projektu „*Zdravá škola*“.

Každá ze tříd má svůj úsek zahrady, kde mají děti dostatečný prostor pro různé formy pohybové rekreačních a pohybových činností. Součástí areálu školy je i menší hřiště na míčové sporty.

Škola spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem, pedagogicko-psychologickou poradnou i klinickými logopedy. V mateřské škole provádějí logopedickou péči logopedické asistentky z řad učitelek.

Pedagogický personál školy tvoří ředitelka školy, 11 učitelů a 2 asistenti pedagoga. Ve školním roce 2015/ 2016 bylo v Mateřské škole zapsáno 160 dětí.

3.3. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán na základě doporučení ředitelky mateřské školy a učitelek z jednotlivých tříd. Výzkumný vzorek byl vybrán cíleně. Je tvořen sedmi dětmi v předškolním věku, dvěma dívkami a pěti chlapci. Děti byly vybrány ze zvonečkové a motýlkové třídy. U všech dětí byl zákonnými zástupci podepsán informovaný souhlas a také byli seznámeni s výzkumnými záměry.

Za účelem intervence stimulačním programem Maxík, byly vytvořeny dvě pracovní skupiny. Jedna skupina byla tvořena dvěma chlapci a jednou dívkou, druhá byla tvořena třemi chlapci a jednou dívkou. Děti byly rozděleny do skupin na základě jejich vzájemných vztahů a původních tříd. Žádné z dětí nenavštěvovalo současně žádný kurz či přípravu pro vstup do základní školy.

4. Analýza a interpretace výsledků, jednotlivé případové studie

Dominik

A. Shrnutí výsledků ze zúčastněného pozorování

Dominik je usměvavý a bystrý chlapec. Ve svých šesti letech měří 115 centimetrů a váží 20 kilogramů. V kolektivu je dominantní. Při hře spíše vede a řídí vrstevníky. Velmi často potřebuje mít poslední slovo, a to i při rozhovoru s dospělou osobou. Rád je středem pozornosti a tudíž ji na sebe často upoutává. Jeho řečový projev je na vysoké úrovni. Má dobré vyjadřovací schopnosti a všeobecné znalosti.

B. Prenatální, perinatální a postnatální vývoj/ období

Dominik je jedináček. Oba rodiče jsou spokojení s pohlavím dítěte. Rodiče si přáli mít jedno až dvě děti. Matka se během celého těhotenství cítila dobře. Neměla obavy, ani strach co bude. Věřila, že vše kolem porodu i samotného dítěte bude v pořádku.

Porod proběhl bez komplikací přirozenou cestou. Dominikova porodní hmotnost byla 3100 gramů, měřil 49 centimetrů. Matka kojila do čtrnáctého měsíce, s příkrmy začala od šestého měsíce. Do prvního roku spal Dominik bez obtíží, takřka celou noc. Následně začal vyžadovat přítomnost matky. V současné době chodí v noci za matkou do ložnice. Doposud neprodělal žádná onemocnění ani úraz.

C. Vývoj

a) Motorika

Celkový tělesný vývoj byl pravděpodobně normální. Dominik začal sedět na začátku šestého měsíce, chodil v jedenácti měsících. Jemná i hrubá motorika jsou dobře rozvinuté.

Dominik má správný úchop tužky, bez zvýšeného přitlaku. V mateřské škole má Dominik rád aktivity jak na jemnou, tak i hrubou motoriku. I když sport jako takový, oproti ostatním vrstevníkům, nevyhledává.

Lateralitu má vyhraněnou, je pravák.

b) Řeč

Vývoj řeči byl pravděpodobně normální. Po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny byla Dominikovi doporučena logopedická péče. Dominik měl obtíže s výslovností hlásek R a Ř. V současné době již není v péči logopeda. Dle matky stačilo pouze několik návštěv pro nácvik správné artikulace, cca. 4.

Velikost lexika odpovídá věku. Celkový řečový projev má Dominik na vysoké úrovni.

c) Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj byl pravděpodobně normální. Dominikovi nebyl udělen odklad povinné školní docházky. V kognitivní oblasti je Dominik na vysoké úrovni. Má velký rozsah všeobecných znalostí. Vyhledává činnosti na rozvoj myšlení a logické usuzování.

Je velmi pozorný a bystrý. Rychle chápe a vykonává zadání jednotlivých úkolů. Jeho jedinou slabou stránkou v oblasti práceschopnosti je jeho touha po pozornosti. Často vyrušuje ostatní děti při práci, vykřikuje správná řešení či naopak záměrně chybuje. Pokud někdo v jeho okolí chybje, vyjadřuje posměch. Špatně se vyrovnává s prohrou. Nerad pracuje ve skupině.

d) Emocionálně sociální vývoj

U Dominika je patrná závislost na matce. Žije v domácnosti pouze s ní. Často se projevuje a chová jako dospělý. V přítomnosti matky roste jeho touha po pozornosti.

V kolektivu je Dominik oblíbený jen u některých dětí. Zejména proto, že je hodně dominantní a má potřebu ostatní vést a řídit. Na druhou stranu pomáhá malým dětem při stavění puzzle, se stavebnicemi nebo modelování. Kontakt navazuje bez problémů. I v neznámém prostředí se chová sebejistě.

Často má problém s dodržováním pravidel a respektováním autorit, zejména v mateřské škole. Má potřebu mít poslední slovo i v rozhovoru s pedagogy. V jeho případě je důležitá důslednost zejména ze strany učitelů. Musí se mu nastavovat jasné hranice, které poté už nepřekračuje.

D. Rodinná situace

Dominik je jedináček. Žije se svou matkou v jedné domácnosti bez otce. Matka má vyšší odborné vzdělání a pracuje jako administrativní pracovnice. Její pracovní doba je pravidelná, střídá krátký a dlouhý týden. V její nepřítomnosti se o Dominika starají prarodiče z matčiny strany. Otec má základní vzdělání a pracuje jako statutární ředitel. Se synem se stýká jen velmi zřídka, cca. jeden krát měsíčně.

Dominik s matkou žije v bytě 3+1, kde má Dominik vlastní pokoj. V okolí domu jsou dětská hřiště a park. Matka se snaží s Dominikem trávit většinu svého volného času. Je vidět, že se mu hodně věnuje a snaží se rozšiřovat jeho obzory.

E. Výchova

Výchova je, dle matky, demokratická. Mají doma nastavena jasná pravidla, při mírném vychýlení zlobí. Na všem se doma domlouvají. Je znát, že Dominik má v domácnosti také své slovo.

Na otázku „Čím byste si přáli mít své dítě?“ Odpověděli. „Lékař. Už teď jej zajímá vše z tohoto oboru. Záleží však na tom, jak se bude učit a na tom, co bude chtít on sám.“

F. Zájmy

Mezi Dominikovi oblíbené hry patří zejména stolní hry, domácí mazlíček a hra venku. Také si rád hraje s elektronikou. Hodně času tráví u počítače a sledováním televize. V mateřské škole si nejraději staví nejruznější auta a budovy z lega. Rád také skládá puzzle a řeší různé hádanky. Má rád výzvy, rád tedy řeší obtížnější úkoly.

Nenavštěvuje žádný kroužek. Není u něj žádná řízená sportovní ani jiná aktivita.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tento test byl chlapci zadán celkem dvakrát, před započítáním intence a po jejím ukončení.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Dominik dosáhl v testu hrubého skóre celkem čtyřiceti čtyř bodů, což odpovídá stenu 7, tedy výkonu vyššího průměru.

V prvním subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** získal dva body ze tří. Podobně jako ostatní děti v jeho skupině vytleskal slovní spojení NÁŠ KOCOUR MOUREK jako jedno dlouhé slovo.

V subtestu **2. Sluchová analýza- 1. Hlása** dosáhl plného počtu bodů. Stejně jako v subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově**. Tyto dva úkoly zvládal zcela bez obtíží. Jednotlivé úkoly řešil pohotově, rychle vymýšlel správné odpovědi. U Dominika je oblast sluchového vnímání na velmi vysoké úrovni. Velmi ho tyto úlohy bavily i v rámci programu Maxík.

V subtestu **4. Sluchové rozlišování podobných slov** měl jednu chybu. Nesprávně určil, že dvojice slov MANÍ- MANÝ je stejná.

Subtest **5. Sluchové rozlišování délek** byl bezchybný.

V subtestu **6. Zrakové rozlišování- rytmus** měl obtíže v druhé polovině úkolu. V předposledním řádku zaměnil velikost kapiček, takže rytmus vytřukal obráceně. Poslední řádek se mu nevydařil vůbec, protože nezvládl postupovat v opačném směru- tedy zprava do leva. Velmi špatně snášel svůj neúspěch. Neumí reflektovat své vlastní chyby.

V subtestu **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace** neměl žádnou chybu. Při řešení byl pohotový.

V subtestu **8. Zraková paměť** získal jeden bod ze tří. Na řešení tohoto úkolu se vůbec nesoustředil. Ve chvíli, kdy si měl obrázky prohlížet a zkusit si je zapamatovat, těkal po místnosti a hrál si s věcmi na stole.

V subtestu **9. Zrakové vnímání- plošné** překreslil správně oba dva obrázky dle vzoru. Tah tužky byl neplynutý, čáry spojující jednotlivé body šikmé. Ale ve výsledku jsou nakreslené tvary shodné se vzorem. Měl správný úchop tužky.

V subtestu **10. Artikulační obratnost** získal tři body. V řeči patrné výrazné R. Obtíže mu dělaly tři slova: PODPLUKOVNÍK, NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ A OBDIVUHODNĚ.

Subtest **11. Jemná motorika- napodobení písma** byl pro Dominika velmi obtížný. Jen jeden symbol se podobal vzoru. Jednotlivé symboly se přes sebe překrývaly, ani velikostí neodpovídaly vzoru. Tah tužkou byl neplynulý. Nesoustředil se na svůj písemný projev.

Subtest **12. Intermodalita- učení písma** měl bez chyby. Při tomto úkolu bylo znát, že je pro něj zajímavý. Jeho pozornost byla zaměřená jen na jednotlivé symboly, jejich jména si potichu opakoval.

V poslední subtestu **13. Rýmování** vymyslel rýmy ke dvěma slovům LES a STŮL.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016 formou individuální administrace. Dominik dosáhl v testu hrubého skóre celkem padesáti tří bodů, což odpovídá stenu devět, tedy výkonu výrazného nadprůměru.

Došlo ke zlepšení ve všech subtestech, ve kterých Dominik při prvním testování chyboval.

V prvních pěti subtestech dosáhl Dominik stejného výsledku jako při prvním testování. V subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** udělal stejnou chybu, tedy slovní spojení NÁŠ KOCOUR MOUREK vytleskal jako jedno dlouhé slovo.

Subtesty **2. Sluchová analýza- 1. Hláška** a **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově** měl opět bez chyby.

V subtestu **6. Zrakové rozlišování- rytmus** se zlepšil o dva body. Již zvládl i řádky v obráceném pořadí. Více se i na úkol soustředil. Snažil se, aby byl jeho výkon bezchybný. Následně bylo vidět, jak on sám má radost ze svého pokroku.

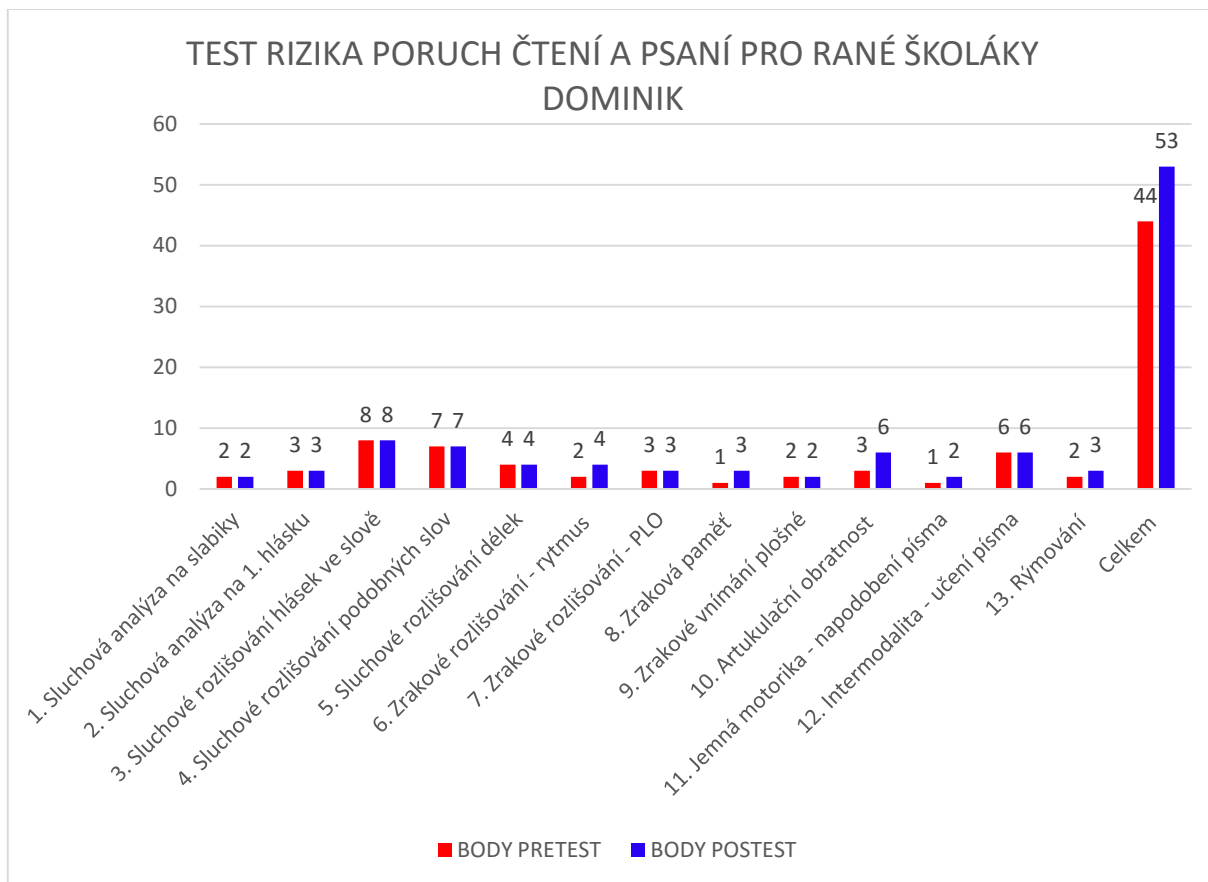
V subtestu **8. Zraková paměť** dosáhl plného počtu bodů. Zapamatoval si a poté vybral všechny tři obrázky správně. Více se na úkol soustředil.

V subtestu **10. Artikulační obratnost** se zlepšil o tři body. Správně zopakoval všech šest slov. V řeči stále patrné výrazné R. U víceslabičných slov dbal na to, aby je vyslovil jasně a správně. Nechal si dostatek času na přípravu, než slovo vyslovil nahlas.

V subtestu **11. Jemná motorika- napodobení písma** napodobil správně dle vzoru dva symboly. Jednotlivé symboly si od sebe oddělil vodorovnou čarou, takže se mu už nepřekrývala. Velikostí neodpovídaly vzoru, ale dva z nich tvarově ano. U posledního symbolu nakreslil o dva obloučky navíc.

V posledním subtestu **12. Rýmování** vymyslel rým ke všem třem slovům: LES, STŮL i SVĚT.

Rozdíl mezi oběma testy je devět bodů, tedy dva steny.



Test Maxík

Tento test byl chlapci zadán rovněž dvakrát.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Dominik měl v testu celkem osm chyb.

1. *Oblast motorická*

V motorické oblasti nezvládl instrukci zaměřenou na obratnost prstů. Vzájemně spojil všechny prsty s palcem, kromě malíčku. Ostatní instrukce bez problémů. Celková úroveň jemné a hrubé motoriky je u Dominika na dobré úrovni. Aktivity zaměřené na jemnou motoriku aktivně sám vyhledává. Naopak do sportovních aktivit, zejména v mateřské škole, se velmi nezapojuje.

2. Oblast zraková

V prvním subtestu Porovnávání obrázků položil správně dvě karty ze šesti. Při této úloze byl velmi zbrklý a snažil se ji co nejrychleji vyřešit. Proto zaměnil obrázky lišící se drobnými detaily. Jako je např. koště v ruce sněhuláka nebo jiná barva šály.

V 2. subtestu Zapamatování si pořadí tvarů položil správně dvě karty ze čtyř. Při pokládání zaměnil čtverec a obdélník.

3. Oblast sluchová

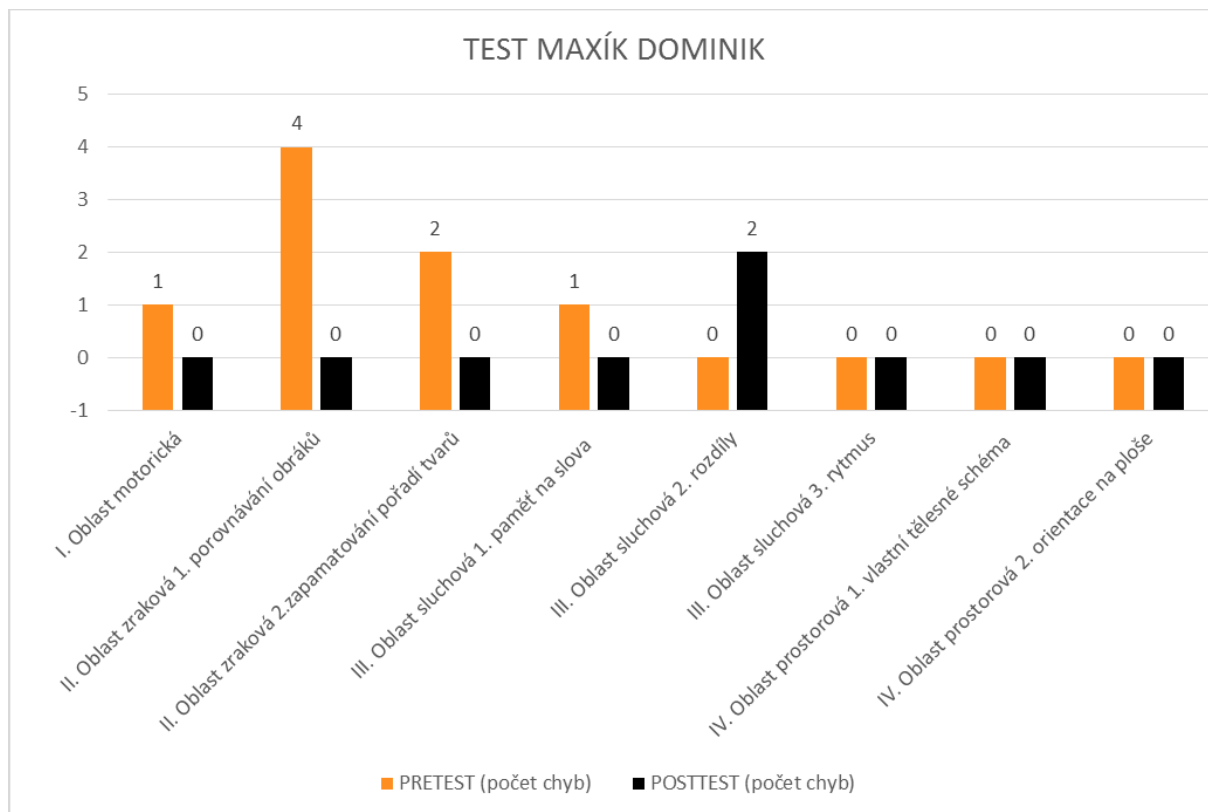
V této oblasti měl pouze jednu chybu v 1. subtestu Paměť na slova, kdy si nesprávně zapamatoval slovo, které se při jejich čtení opakovalo dvakrát. Místo fialové barvy, která se v řadě slov opakovala, řekl modrou.

Zbylé dva subtesty měl bez chyby.

- **Oblast prostorová**

Tato oblast byla u Dominika zcela bezproblémová. Dominik prokázal velmi dobré schopnosti v orientaci na ploše i na svém vlastním těle. Zvládal i instrukce, ve kterých se spojoval směr i strana.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016. formou individuální administrace. Dominik měl v testu celkem dvě chyby. Patrné zlepšení v subtestech zaměřených na zrakovou oblast. V obou úlohách položil správně všechny karty. Na rozdíl od prvního testování chyboval v subtestu sluchová diferenciaci, kde měl dvě chyby. To byly jediné dvě chyby v druhém testování.



Lukáš

A. Shrnutí výsledků ze zúčastněného pozorování

Lukáš je usměvavý, ale na druhou stranu velmi stydlivý chlapec. V neznámém prostředí je introvertní a nerad se projevuje. Nemá rád změny a déle mu trvá, než se na ně adaptuje. V kolektivu kamarádů je veselý a hravý. V řeči je patrná dyslalie. Má velmi dobré všeobecné znalosti a slovní zásobu. Ve třídě v mateřské škole je nejstraší. Do základní školy nastoupí až v 7 letech, díky zářijovému datu narození a sociální nezralosti.

B. Prenatální, perinatální a časně postnatální vývoj/ období

Lukáš je třetí dítě v pořadí. Třetí otěhotnění matky bylo považováno za nežádoucí. Rodiče si přáli mít pouze dvě děti. Po otěhotnění bylo dítě matkou žádáno, u otce převažovaly velké obavy. Měl zejména strach z odpovědnosti a finanční náročnosti. Oba rodiče jsou spokojeni s pohlavím dítěte. Matka se cítila po dobu celého těhotenství ve stresu. Měla obavy z toho, co bude po narození dítěte.

Porod proběhl bez komplikací a přirozenou cestou. Porodní hmotnost Lukáše byla 3200gramů a míra 51cm. Matka kojila do roku a půl, s příkrmy začala okolo šestého měsíce. Spánek Lukáše byl od narození velmi neklidný. Dosud neprodělal žádné onemocnění a nepodstoupil operaci.

C. Vývoj

a) Motorika

Celkový tělesný vývoj byl pravděpodobně normální. Lukáš začal sedět v šesti měsících, chodit v jednom roce. Hrubá motorika je dobře rozvinutá. V mateřské škole vyhledává pohybové aktivity. Hraje fotbal, jezdí na kole a má velmi rád různé hry a opičí dráhy. Pohybově je velmi obratný.

Lateralitu má vyhraněnou, je levák. Aktivity na jemnou motoriku nevyhledává. Nerad maluje, pouze na podnět učitelů. Spontánní kresba chybí. Úchop i držení tužky jsou, po nácviku, správné.

b) Řeč

Vývoj řeči byl mírně opožděný. V řeči je patrná vícečetná dyslalie. Narušená je výslovnost hlásek R, Ř, S a C. Lukáš pravidelně navštěvuje logopeda. Matka provádí s Lukášem logopedická cvičení v domácím prostředí jednou za dva dny. V mateřské škole je na jeho mluvený projev kladen důraz. Díky jeho sociální nezralosti se nerad projevuje před ostatními vrstevníky. Často tedy mluví jen o samotě s učitelkou. Učitelé se také snaží o opravování Lukáše, zejména co se týče správné artikulace hlásek. Velikostí lexika řeč odpovídá věku.

c) Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je pravděpodobně normální. Lukáš nastoupí do základní školy v sedmi letech, bez odkladu školní docházky. V kognitivní oblasti je na vysoké úrovni. Vyhledává hry zaměřené na rozvoj myšlení a logické usuzování. Má rád kvízy a hádanky. Má širokou škálu všeobecných znalostí.

d) Emocionálně sociální vývoj

U Lukáše je patrná závislost na rodičích. Přetrvává u něj problém se separací. Spíše to závisí na tom, jak se vyspí. Některé dny má problém jít do třídy a musí se přemlouvat. Občas má tendenci se zavřít v mateřské škole do koupelny a být sám nebo si staví různé domečky, jen aby na něj nikdo neviděl a nikdo s ním nemluvit. Po krátké chvíli se zapojí do dění ve třídě a do hry s ostatními. Špatně snáší změny. Je hodně lítostivý a empatický.

Rodiče chtěli Lukáše zapsat do základní školy již v šesti letech, ale učitelky i ředitelka mateřské školy jim to nedoporučily z důvodu sociální nezralosti. Měly obavy z adaptace na nový kolektiv vrstevníků i z jeho separace od rodičů.

V kolektivu je oblíbený. Rád si hraje s děvčaty i chlapci. Konflikty řeší většinou bez pomoci učitelů. Snaží se najít racionální řešení a domluvit se. Často pomáhá malým dětem při hře. V novém prostředí a mezi cizími je velmi nesmělý. Do činností a mluvení se musí pobízet. Má problémy například při přednášení básniček nahlas nebo při samostatném zpěvu.

Dodržuje pravidla a respektuje autority. Navyklé stereotypy dodržuje bez problémů. Nemusí se upozorňovat na činnosti spojené s hygienou a sebeobsluhou.

D. Rodinná situace

Lukáš žije ve velké rodině. Velkou úlohu ve výchově hraje děda, který ho často hlídá a vyzvedává z mateřské školy. Matka má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako právník. Její pracovní doba je nepravidelná. Některé dny má volné, jindy pracuje do noci. Pět dní pracuje v okolí Tábora, dva dny pracuje mimo Tábor. Otec má také vysokoškolské vzdělání a pracuje jako technický inženýr. Jeho přítomnost v rodině je každodenní.

Lukáš má dva starší sourozence, sestru a bratra. Setra chodí do třetí třídy a bratr do šesté třídy základní školy. Se sestrou má úzký vztah. Tráví spolu mnoho času, většinou hrou. Sestra učí Lukáše novým věcem, vše mu vysvětluje. Je pro něj vzorem. Občas ho chodí podpořit na logopedii i na Maxíka.

Rodina žije v rodinném domě se zahradou. V okolí je příroda i dětská hřiště. Lukáš nemá svůj pokoj, spí s rodiči v ložnici. Svůj volný čas se snaží rodina trávit spolu, i když při pracovní vytíženosti obou rodičů je to občas velmi obtížné. V nepřítomnosti rodičů se o děti stará děda.

E. Výchova

Výchova je, dle matky, velmi liberální. Mají doma stanovená jen základní, nezbytná pravidla. Lukáš je velmi slušný kluk. Není na rodiče nijak drzý, ani neodmlouvá. Základní pravidla a základy slušného chování dodržuje v mateřské škole i na Maxíkovi bez problémů. Je znát, že je vychováván v láskyplném prostředí.

Na otázku „Čím byste si přáli mít své dítě?“ Odpověděli. Matka by si přála, aby byl z Lukáše lékař. Otec by si přál, aby byl šťastným člověkem.

F. Zájmy

Lukáš ve svém volném čase vyhledává aktivity zaměřené spíše na logické myšlení, představivost a symbolickou hru. Mezi jeho nejoblíbenější hry patří lego, figurky dinosaurů a hra se sestrou na školu či na cestování. Každý den alespoň hodinu denně tráví sledováním televize.

Lukáš nenavštěvuje žádný kroužek. Upřednostňuje hru s dětmi na zahradě, kde hrají například hokej nebo fotbal. Ale žádná řízená sportovní aktivita u Lukáše není.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tento test byl chlapci zadán celkem dvakrát, před započítím intervence a po jejím ukončení.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Lukáš dosáhl v testu hrubého skóre celkem třiceti sedmi bodů, což odpovídá stenu 5, tedy průměrnému výkonu.

V subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** získal dva body ze tří. Stejně, jako ostatní děti v jeho skupině spojil slovní spojení NÁŠ KOCOUR MOUREK do jednoho dlouhého slova. Neudělal mezery mezi jednotlivými slovy, ale vytleskal je souvisle.

V subtestu **2. Sluchová analýza- 1. Hláška** správně určil počáteční písmena všech tří předložených slov. Lukáš nemá všeobecně problémy s určováním první a poslední hlásky ve slově, i při nácviku byl bezchybný.

V subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově** neslyšel příslušnou hlásku ve dvou slovech z osmi. Konkrétně se jednalo o slova KOHOUT, kde neslyšel H a SKÁČE, kde neslyšel E.

Subtest **4. Sluchové rozlišování podobných slov** byl pro Lukáše problematický. Správně určil shodnost či rozdílnost dvojic slov jen ve dvou případech z osmi. Při tomto úkolu byl značně nepozorný, nevnímal, co se mu čte. Selhání lze v tomto případě přisuzovat tékové pozornosti.

V subtestu **5. *Sluchové rozlišování délek*** dosáhl plného počtu bodů. Stejně jako ostatní děti ve skupině ho bavila práce se bzučákem. Přitažlivé na tomto úkolu je také napodobování zvuků zvířat.

V subtestu **6. *Zrakové rozlišování- rytmus*** velmi dobře pochopil zadanou instrukci, ale obtíže měl ve druhém řádku, kdy zaměnil velké a malé kapky. Rytmus tedy vytvářel správně, ale v opačném pořadí.

V subtestu **7. *Zrakové rozlišování- pravolevá orientace*** měl obtíže s určováním tvarů, které byly zrcadlově převrácené. Získal tedy jeden bod ze tří.

V subtestu **8. *Zraková paměť*** získal dva body ze tří. První a třetí obrázek si správně zapamatoval i našel mezi ostatními obrázky, ale obrázek uprostřed zaměnil.

V subtestu **9. *Zrakové vnímání- plošné*** překreslil správně podle vzorů oba dva obrázky. Tah psací potřebou nebyl plynulý, ale spojil všechny potřebné body k vytvoření kompletního tvaru. Jako jeden z mála zvládl i tvar připomínající písmeno M.

V subtestu **10. *Artikulační obratnost*** měl Lukáš obtíže pouze u dvou posledních slov NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ A OBDIVUHODNĚ. Ostatní čtyři slova zopakoval správně.

V subtestu **11. *Jemná motorika- napodobení písma*** překreslil dle vzoru dva symboly ze tří. Lukáš je levák, symboly začínal psát zprava do leva. Tah tužkou nebyl plynulý, ale výsledek u dvou obrázků odpovídal vzoru. Nakreslené symboly odpovídaly i svou velikostí a polohou.

V subtestu **12. *Intermodalita- učení písma*** si vedl dobře. Získal pět bodů ze šesti. Hned v první části úkolu si nevzpomněl na jméno spodního znaku BÁC, ale v druhé části úkolu bez zrakové podpory si již na jméno vzpomněl.

V posledním subtestu **13. *Rýmování*** vymyslel rým na slovo LES. Na zbylá dvě slova ho prý nic nenapadá.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016 formou individuální administrace. Lukáš dosáhl hrubého skóre čtyřicet devět bodů, což odpovídá stenu 8, tedy nadprůměrného výkonu. V prvním subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** správně vytleskal všechny tři slova a slovní spojení. Snažil se dělat výrazné mezery mezi jednotlivými slovy, což při prvním testování chybělo.

V subtestu **3. Sluchová analýza-1. Hláška** se jeho výkon zhoršil o jeden bod. Kromě slov, ve kterých chyboval při prvním testování, nyní ještě neslyšel hlásku CH ve slově PROCHÁZKA.

V subtestu **4. Sluchové rozlišování podobných slov** došlo u Lukáše, dle výsledků testu, k největšímu posunu. Nyní získal plný počet bodů. Při plnění úkolu byl soustředěný, netěkal po místnosti a to se odrazilo i na jeho výkonu.

V subtestu **6. Zrakové rozlišování- rytmus** získal také plný počet bodů. Všechny řádky vytukal přesně podle vzorů.

V subtestu **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace** získal tři body ze tří. Neměl již obtíže s obrázky, které byly zrcadlově převrácené.

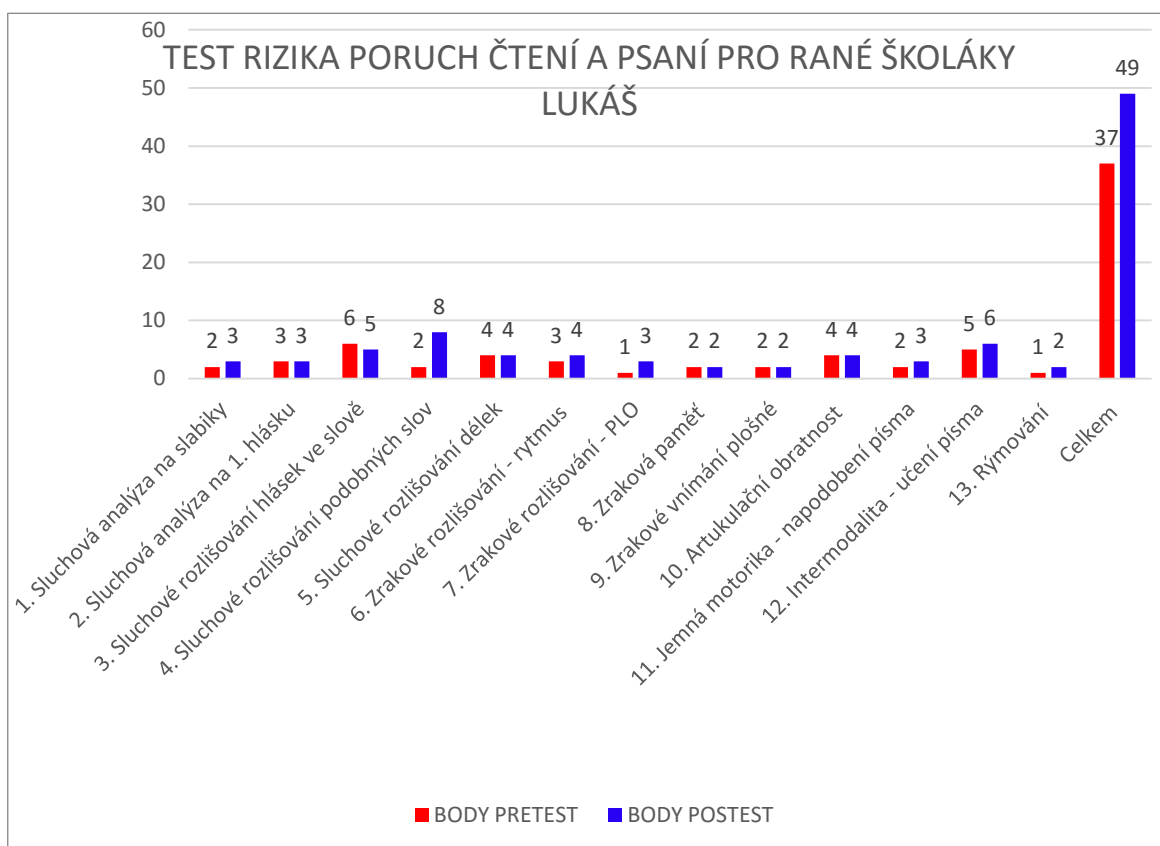
V subtestu **10. Artikulační obratnost** byl jeho výsledek stejný jako při prvním testování. Ve slově obdivuhodně chyboval v obou testech, nyní však chyboval ještě ve slově CVRČEK. U Lukáše stále převládají obtíže ve výslovnosti R a Ř.

V subtestu **12. Intermodalita- učení písma** získal plný počet bodů. Vzpomněl si na jména všech tří znaků, i bez zrakové podpory.

V subtestu **13. Rýmování** vymyslel rým ke slovům LES a STŮL.

V ostatních subtestech dosáhl stejného výsledku jako při prvním testování. Tedy v subtestech **2. Sluchová analýza- 1. Hláška, 5. Sluchové rozlišování délek, 8. Zraková paměť a 9. Zrakové vnímání plošné.**

Rozdíl mezi oběma testy je 12 bodů, tedy tři steny



Test Maxík

Tento test byl rovněž zadán dvakrát.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 při individuální administraci. Lukáš měl v testu celkem šest chyb.

1. Oblast motorická

V motorické oblasti neměl Lukáš žádné obtíže. Lateralitu má vyhraněnou, je levák. Je velmi sportovně nadaný, úroveň hrubé motoriky a pohyblivosti dobrá.

2. Oblast zraková

V prvním subtestu Porovnávání obrázků měl dvě chyby. Položil správně čtyři obrázky ze šesti. Byl nesoustředěný, zaměnil obrázky, které se lišily podstatnými detaily jako bylo koště u sněhuláka či lišící se barva sněhové koule. Ve zpětné kontrole počítal.

Ve druhém subtestu Zapamatování pořadí tvarů položil správně všechny čtyři karty.

3. *Oblast sluchová*

1. subtest Paměť na slova měl Lukáš bez chyby. Správně si zapamatoval a zopakoval všechna čtyři dvakrát se opakující slova v řádcích.

Ve 2. subtestu Rozdíly měl jednu chybu a to ve dvojici slabik la-lo.

Ve 3. subtestu Rytmus neprávne napodobil jeden rytmus ze čtyř.

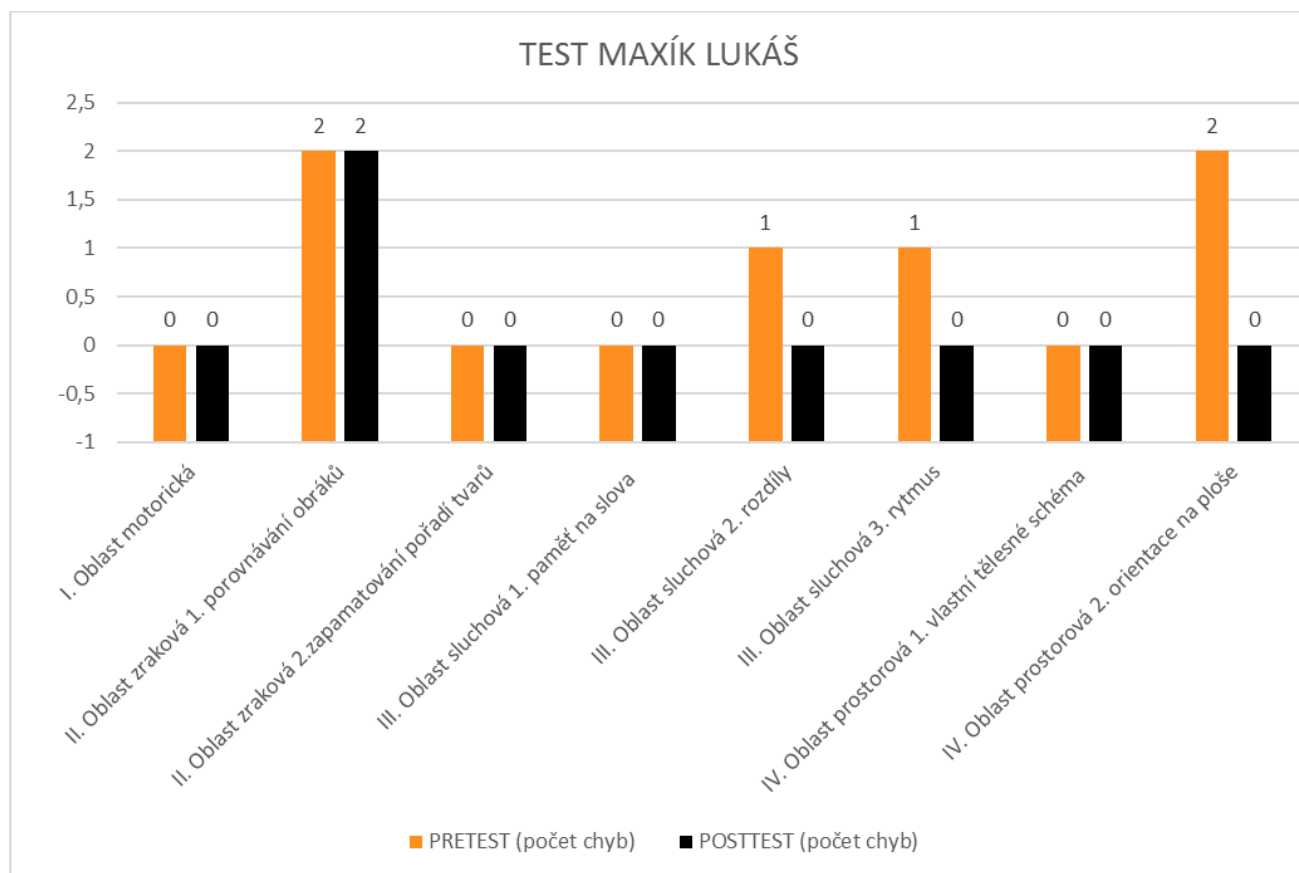
4. *Oblast prostorová*

Vnímání tělesného schématu bez obtíží. Zvládnul všechny tři instrukce.

Naopak v úkolech zaměřených na orientaci na ploše nevykonal žádnou z instrukcí. Neukázal pravou stranu, levou stranu, nahoře a dole. Ani nesprávně neumístil panáčka na plochu. Deficity měl zejména v oblasti pravolevé orientace a jak na svém těle, tak i na ploše.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016. formou individuální administrace. Lukáš měl celkem v testu dvě chyby. Je zde patrné znatelné zlepšení v prostorové oblasti, zejména tedy v orientaci na ploše. Již zvládnul všechny instrukce bez obtíží.

Stejně jako při prvním testování, v subtestu porovnání obrázků, položil správně čtyři karty ze šesti. To byl jediný subtest, ve kterém při druhém testování chyboval.



Natálie

A. Shrnutí výsledků ze zúčastněného pozorování

Natálie je velice příjemná a milá dívka. Je drobné postavy, měří 114 cm. Při prvním setkání nervózní a nejistá. Později pobyt v prostředí svých vrstevníků zvládla bez problémů. Logopedii navštěvuje s doprovodem matky, jejíž přítomnost si neustále ověřuje. Sleduje její reakce na její slovní a pracovní projev. Má dobře osvojené základy slušného chování. Vždy pozdraví, poděkuje a poprosí. Na logopedii se těší, pracuje s nadšením. Je upravená, má hezké a sladěné oblečení.

B. Prenatální, perinatální a časné postnatální vývoj/ období?

Natálie i její dvojče Štěpán jsou chtěné děti. Rodiče dlouho po dětech toužili. Matka i otec jsou spokojeni s pohlavím dítěte. Natálie je dvojče B, tedy druhé narozené. Těhotenství matky bylo provázeno nejistotou a obavami. Matka byla úzkostná, měla strach z toho, co bude. Její strach podpořil fakt, že u Natálie se vyskytly komplikace. Lékaři nemohli nalézt druhou ledvinu. Matka byla odeslána na podrobné vyšetření do Českých Budějovic, kde lékaři nakonec druhou ledvinu našli. Matka v těhotenství neprodělala žádné závažné onemocnění ani úraz.

Porod probíhal v Českých Budějovicích a byl pro matku první v pořadí. Dvojčata se narodila císařským řezem ve 27 gestačním týdnu. Porodní hmotnost Natálie byla 990g. Dvojčata byla umístěna do inkubátorů, kde byla po dobu dvou měsíců. Matka byla přítomna po celou dobu jejich hospitalizace.

Matka nekojila, s příkrmy začala podle tabulek v šestém měsíci, tedy od devátého fyzického měsíce. Kvůli předčasnému porodu se dvojčatům, při hodnocení vývoje, ubíraly tři měsíce ve vývoji. Natálie v dětství neměla problémy se spánkem. V současné době zažívá občasné stavy úzkosti, kdy vstává s matkou okolo páté hodiny ráno. Má obavy, že se matce něco stane, neustále jí opakuje, jak ji má ráda.

Natálii diagnostikovali retinopatii nedonošených. Podstoupila operaci očí. Od osmého fyzického měsíce byla v péči Střediska rané péče v Českých Budějovicích. Péče byla ukončena ve třech letech, následně byla doporučena ortopticko- pleoptická cvičení ve zdravotnickém zařízení v Českých Budějovicích.

Při potížích v mateřské nebo základní škole bylo doporučeno kontaktovat speciálně pedagogické centrum pro děti se zrakovým postižením v Českých Budějovicích. V současné době má Natálie postižené hloubkové vnímání- hypermetropie na pravém oku 2+, myopie na levém oku 3-. Užívá brýlovou korekci.

C. Vývoj

a) Motorika

Motorický vývoj byl mírně opožděný. Natálie má pomalé osobní tempo. Začala chodit ve 21. měsíci. V prvním roce u ní bylo patrné tvrdnutí končetin, lékaři měli podezření na DMO. Matka s Natálií cvičila čtyřikrát denně Vojtovu metodu, dvakrát denně cvičení na overballu.

Lateralitu má vyhraněnou, je pravák. Má správný úchop a držení tužky. Nemá problém s úkoly na jemnou motoriku, např. navlékání korálků. U Natálie je méně rozvinutá grafomotorika.

b) Řeč

Vývoj řeči byl v normě. V řeči je dyslalie a probíhá logopedická péče. Ze strany matky je velká snaha o reedukaci obtíží v řeči. Z hlediska obsahového se Natálie dobře dorozumí, formálně má místy obtíže.

c) Kognitivní vývoj

Ve 29. fyzickém měsíci absolvovala psychologické vyšetření. Mentální vývoj byl mírně opožděný, IQ 77. Příčina byla ve výrazné psychické nezralosti ve smyslu ADHD a negativistickém období.

Natálie se hůře soustředí, v úkolové situaci má krátkodobou koncentraci pozornosti a slovně odbíhá. Instrukce se jí musí několikrát opakovat a také usměrňovat její pozornost. Úkoly často řeší pokusem- omylem, a proto opakuje své chyby.

Má obtíže v oblasti vizuální a auditivní percepce, matematicko-logického usuzování a v oblasti zrakové paměti.

d) Emocionálně sociální vývoj

Natálie je velmi závislá na obou rodičích i bratrovi. Dle matky má v sobě úzkost pramenící z raného dětství. Má obavy z toho, že se někomu z rodiny něco stane. Vyžaduje časté vyjadřování citů ze strany matky. Má obavu, že ji matka přestane mít ráda.

Sociální vývoj probíhal ve skocích. Zpočátku byl sociální vývoj opožděný, později ho rychle dohnala. V kolektivu vrstevníků v mateřské škole navazuje kontakty bez problémů. Na logopedii se ve společnosti tří chlapců pohybuje bez problémů. Kontakt navazuje přirozeně, je bezprostřední. Doma ani v mateřské škole nemá problém s respektováním autority a dodržováním pravidel. Vyžaduje to i od svého okolí.

D. Rodinná situace

Rodina je, dle rozhovoru s rodiči, velice stabilní a láskyplná. Materiální zajištění rodiny je, dle matky, dostatečné.

Matka má střední odborné vzdělání s maturitou a pracuje jako mzdová účetní. Pracovní dobu má od sedmi hodin ráno do čtyř hodin odpoledne. Sourozenci tedy chodí z mateřské školy až odpoledne po spaní. Výjimkou je pátek, kdy Natálka dochází na logopedii od jedné hodiny v doprovodu matky.

Otec má vyšší odborné vzdělání s maturitou a pracuje jako učitel hudby. Jeho pracovní doba je od jedné hodiny odpoledne do šesti hodin večer. O děti pečují také prarodiče z obou stran.

Natáliino dvojče Štěpán navštěvuje stejnou mateřskou školu i třídu jako ona. Také spolu nastoupí do stejné třídy na základní škole. Štěpánův vývoj byl, na rozdíl od Natálie, pravděpodobně bez komplikací. Mají mezi sebou velmi dobrý vztah. Sdílí spolu dětský pokoj. Často se jeden druhého zastává, navzájem se ochraňují. V raném dětství na sobě byli hodně závislí. Když byli odděleni, plakali.

Rodina žije v rodinném domě v Táboře, kde mají obě děti velice dobré zázemí. V okolí domu mají hřiště, kam často chodí. Rodina se snaží trávit co nejvíce času společně. Navštěvují nejrůznější kulturní a společenské akce. Rodiče se dětem hodně věnují, i co se týče reedukace a nácviku dílčích funkcí a řeči. Matka s Natálií pracuje každý den.

E. Výchova

Co se týče výchovného stylu Natálie, tak je u každého z rodičů rozdílný. U otce převažuje ochránářský výchovný styl. Zejména díky tomu, že děti byly hodně chtěné a navíc brzy narozené. Otec má velké obavy o děti. Matka upřednostňuje spíše demokratický výchovný styl. Spolu s dětmi vytvořily pravidla, která musí dodržovat. Matka také uvedla, že je nutná jistá přísnost, aby chování dětí bylo v souladu s požadavky mateřské školy a sociálními normami.

Celkový vztah a přístup k dětem, ze strany rodičů, je hodně láskyplný. Je vidět, že se rodiče dětem hodně věnují a dávají jim hodně svého času a pozornosti. Na otázku „Čím byste si přáli mít svoje dítě?“. Odpověděli „Spokojeným člověkem“.

F. Zájmy

Natálie si hraje ráda sama s postavičkami nebo na zahradě. Pozoruje brouky, hlemýždě a rostliny. Ráda také kreslí a modeluje. U těchto činností vydrží dlouhou dobu. Dříve si ráda hrála i s auty a vlaky spolu se svým bratrem. Jedenkrát týdně navštěvuje výtvarný kroužek v základní umělecké škole.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tento test byl zadán dívce celkem dvakrát, před započítáním intervence a po jejím ukončení.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Natálie dosáhla v testu celkem hrubého skóre dvaceti devíti bodů, což odpovídá stenu čtyři, tedy hraničnímu výkonu.

V subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** získala dva body ze třech. Obtíže se vyskytly ve třetím slovním spojení NÁŠ KOCOUR MOUREK, kdy všechna tři slova vytleskala bez pauzy mezi nimi, tedy jako jedno dlouhé slovo.

V subtestu **2. Sluchová analýzy- 1. Hláška** získala také dva body ze tří. Počáteční hlásku neurčila jen u slova ŽABKA. Namísto hlásky Ž, určila hlásku Č.

V subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově** byl její výsledek čtyři body z osmi předložených slov. Obecně nelze říci, se kterými hláskami měla problém, jelikož například hlásku H jednou ve slově slyšela a podruhé ne. Chybovala ve slovech procházka, houby, kohout a skáče.

V subtestu **4. Sluchové rozlišování podobných slov** měla stejný výsledek jako v předchozím subtestu, tedy čtyři body z osmi. Nesprávně určila dvojice slov, které se lišily změkčením hlásky či začínající podobně znělým písmenem jako P/B. Chyby se tedy týkaly dvojic slov stes x štěs, fraš x flaš, maní x maný a tyk x tik.

V subtestu **5. Sluchové rozlišování hlásek** získala plný počet bodů, tedy čtyři. Tento úkol Natálii velice bavil, ostatně jako ostatní úkoly, kde se využívá bzučák.

V subtestu **6. Zrakové rozlišování- rytmus** dosáhla dvou bodů ze čtyř. Obtíže měla při prvním plnění úkolu, než pochopila jeho princip. Následně také chybovala v řádce, kde měla vyťukat rytmus v obráceném pořadí, tedy zprava do leva.

V subtestu **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace** měla ze tří předložených obrázků dva správně. Špatně určila ten, který se lišil tím, že byl zrcadlově převrácený. Natálie viděla tyto dva obrázky jako stejné.

V subtestu **8. Zraková paměť** získala dva body ze tří. Obtíže jí činil první předložený obrázek. Druhý a třetí již určila správně. Při prvním obrázku se zdála být nejistá

Subtest **9. Zrakové vnímání-plošné** byl pro Natálii velice obtížný. Nedokázala správně překreslit ani jeden ze dvou předložených vzorů. U vzoru, který znázorňuje písmeno M, dodržela jeho tvar, ale jeho poloha byla nesprávná. U prvního obrázku začala nejprve kreslit do vzorového obrázku, jakoby ho obkreslovala.

V subtestu **10. Artikulační obratnost** získala tři body ze šesti. Chybně vyslovila delší slova, jako je podplukovník, nejnebezpečnější a obdivuhodně. U Natálie v řeči patrná dyslalie. Obtíže měla ve výslovnosti zejména hlásky Ř a Č.

Subtest **11. Jemná motorika- napodobení písma** byl pro Natálii taktéž obtížný. Zvládla správně napodobit jen jeden symbol ze tří. U zbylých dvou se snažila vzor napodobit, ve výsledné kresbě ale chyběly detaily. U prvního písmena chyběla jedna smyčka. U dalšího písmene měla o jeden oblouk navíc. Tužku drží správně bez přílišného přitlaku na podpoložku.

V subtestu **12. Intermodalita- učení písma** získala tři body ze šesti. Hůře si vedla ve druhé části úkolu, kdy měla určit jména obrázků bez zrakové podpory. V druhé části úkolu správně pojmenovala pouze obrázek uprostřed PÍP. Nejobtížnějším obrázkem, jehož jméno určila chybně v obou částech úkolu, byl obrázek UF, který ležel nahoře.

V posledním subtestu **13. Rýmování** nevymyslela rým ani k jednomu z předložených slov. Instrukce se jí musela opakovat několikrát a některé příklady rýmů také. Přesto nevymyslela ani jeden. Tento úkol se mi zdál pro Natálii příliš náročný.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016 formou individuální administrace. Natálie dosáhla v testu celkem hrubého skóre třiceti šesti bodů, což odpovídá stenu pět, tedy průměrnému výkonu.

V subtestu **2. Sluchová analýza- 1. Hláška** se zlepšila o jeden bod. Při druhém testování již správně určila i počáteční hlásku slova ŽABKA. U Natálie byla celkově sluchová analýza první a poslední hlásky problematická. Nácvik probíhal cca. od sedmé lekce Maxíka, až do jeho ukončení.

V subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově** získala pět bodů z osmi. Na rozdíl od prvního testování správně určila, že slovo CHODÍ, obsahuje hlásku Í. V tomto subtestu se zlepšila o jeden bod.

K největšímu zlepšení došlo v subtestu **4. Sluchové rozlišování podobných slov**. Zde se Natálie zlepšila o tři body. Neprávne rozlišila jen dvojici BALUM x BALUM, u které určila, že je dvojice odlišná. Zbylé dvojice určovala bez obtíží.

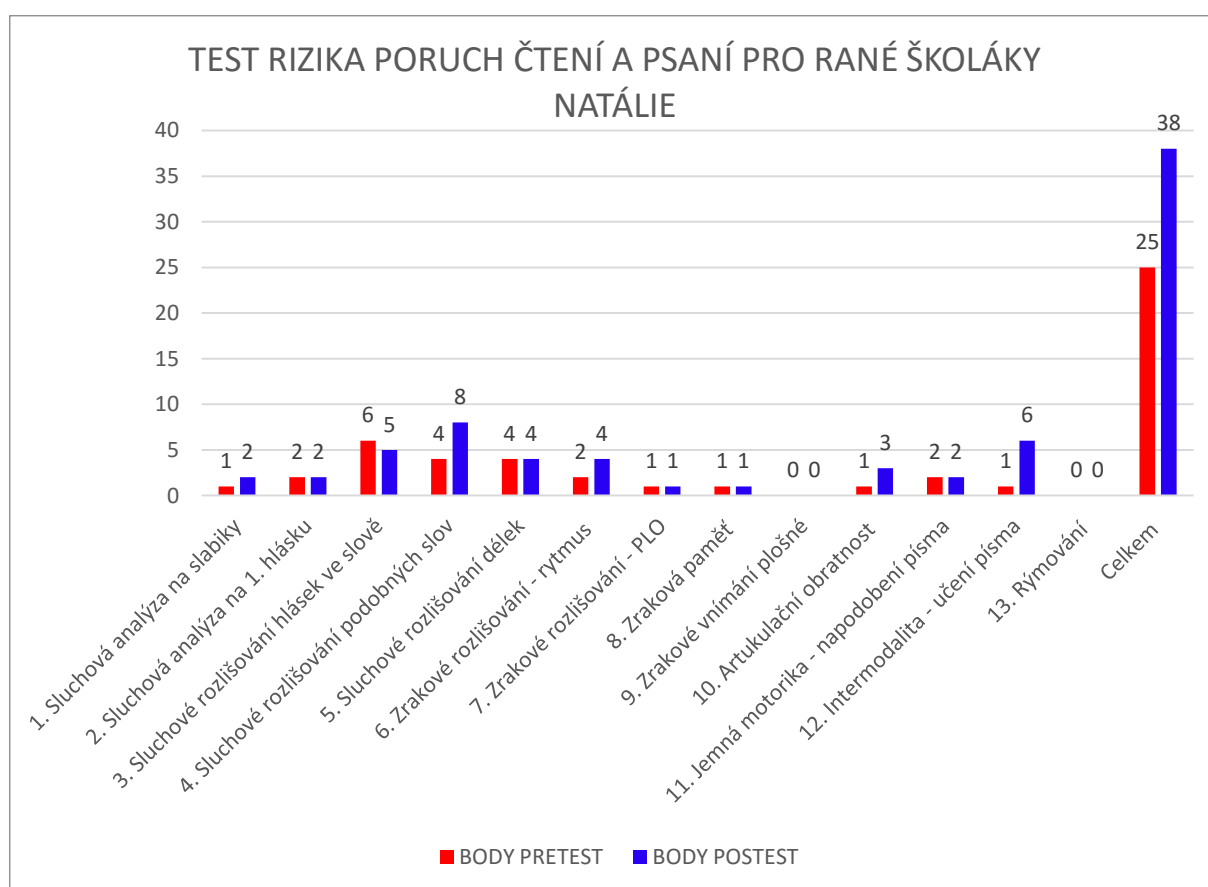
V subtestu **10. Artikulační obratnost** dosáhla čtyř bodů ze šesti. Na rozdíl od prvního testování již správně vyslovila slovo PODPLUKOVNÍK. Ve zbylých dvou slovech, ve kterých měla obtíže již při prvním testování, chybovala opět. Snažila se již o lepší výslovnost problematických hlásek Ř a Č. Jsou u ní znatelné pokroky, zejména díky logopedické intervenci.

Dalšího výrazného zlepšení, taktéž o tři body, dosáhla v subtestu **12. Intermodalita- učení písma**, kde dosáhla plného počtu bodů.

Při druhém testování se vyskytly dva subtesty, ve kterých získala o jeden bod méně, než u testování prvního. Prvním z nich byl subtest **8. Zraková paměť**. Druhým byl subtest **11. Jemná motorika- napodobení písma**. Zde nedokázala správně napodobit ani jedno ze třech vzorů.

Během administrace byla patrná snaha o správné napodobení, ve výsledné kresbě chyběly podstatné detaily. U prvního symbolu chyběla smyčka a tvar byl velice odlišný. U druhého symbolu chyběl kroužek nad symbolem.

V ostatních subtestech dosáhla stejného výsledku, jako při prvním testování. Konkrétně tedy v subtestech **1. Sluchová analýza na slabiky**, **5. Sluchové rozlišování délek**, **6. Sluchové rozlišování- rytmus**, **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace** a **13. Rýmování**.



Test Maxík

Tento test byl rovněž dívce zadán dvakrát.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Natálie měla v testu celkem čtrnáct chyb.

1. *Oblast motorická*

V této oblasti nezvládla dvě instrukce ze čtyř. Obtíže jí činilo dát pravou ruku na pravé ucho a levou ruku na nos a střídavý stoj na jedné a druhé noze. Celkově měla zpočátku obtíže s vnímáním svého vlastního těla. Například v prvních úkolech v Maxíkovi špatně dýchala do břicha, obtížně vykonávala křížové pohyby vleže i vestoje

2. *Oblast zraková*

V prvním subtestu zaměřeném na porovnávání obrázků nepoložila správně ani jeden obrázek ze šesti. Nebyla schopná vnímat detaily jednotlivých obrázků např. odlišit barvu hrnce na hlavě sněhuláka. Při zpětné kontrole nepočítá, spíše postřehuje čísla na druhé straně obrázků.

Naopak v 2. subtestu Zraková paměť neměla ani jednu chybu. Položila správně všechny čtyři geometrické tvary na základně předlohy.

3. *Oblast sluchová*

V 1. subtestu Paměť na slova chybovala v jedné řadě slov z předložených čtyř. Místo psa, který se v řadě opakoval dvakrát, uvedla kočku. Řada, ve které chybovala, se týkala zvířat a vypadala následovně: kočka, pes, králík, ježek, myš, pes, ryba.

Ve 2. subtestu Rozdíly měla Natálie obtíže při určování, zda jsou dvojice předložených slabik stejné či rozdílné. Z deseti předložených dvojic jich určila pět špatně. Jednalo se zejména o dvojice slabik lišících se samohláskou.

Třetí subtest, který se zaměřuje na opakování slyšeného rytmu, měla bez chyby. Při tomto úkolu bylo vidět, že to Natálii baví a dělá úkol s radostí.

4. Oblast prostorová

V úloze zaměřené na prostorovou orientaci splnila všechny zadané úkoly bez chyby. Prokázala dobré vnímání vlastního tělesného schématu a pravolevé orientace.

Posttest byl zadán 14. 6. 2016 formou individuální administrace. Natálie měla v testu celkem čtyři chyby.

1. Oblast motorická

V této oblasti již správně vykonala všechny čtyři zadané instrukce. V průběhu nácvičku motorických dovedností se zlepšovalo vnímání vlastního těla, ale i jemná a hrubá motorika. Měla lepší držení a postavení těla. Správně určovala pravou a levou stranu.

2. Oblast zraková

V 1. subtestu Porovnávání obrázků položila správně čtyři obrázkové kartičky ze šesti. Zaměnila dva obrázky, které se lišily přítomností a nepřítomností koštěte na obrázku.

Ve 2. subtestu Zapamatování si pořadí tvarů dosáhla stejného výsledku jako při prvním testování, tedy bez chyby.

3. Oblast sluchová

V prvním subtestu Paměť na řadu slov určila správně všechny čtyři slova, která se v jednotlivých řadách slov opakovala.

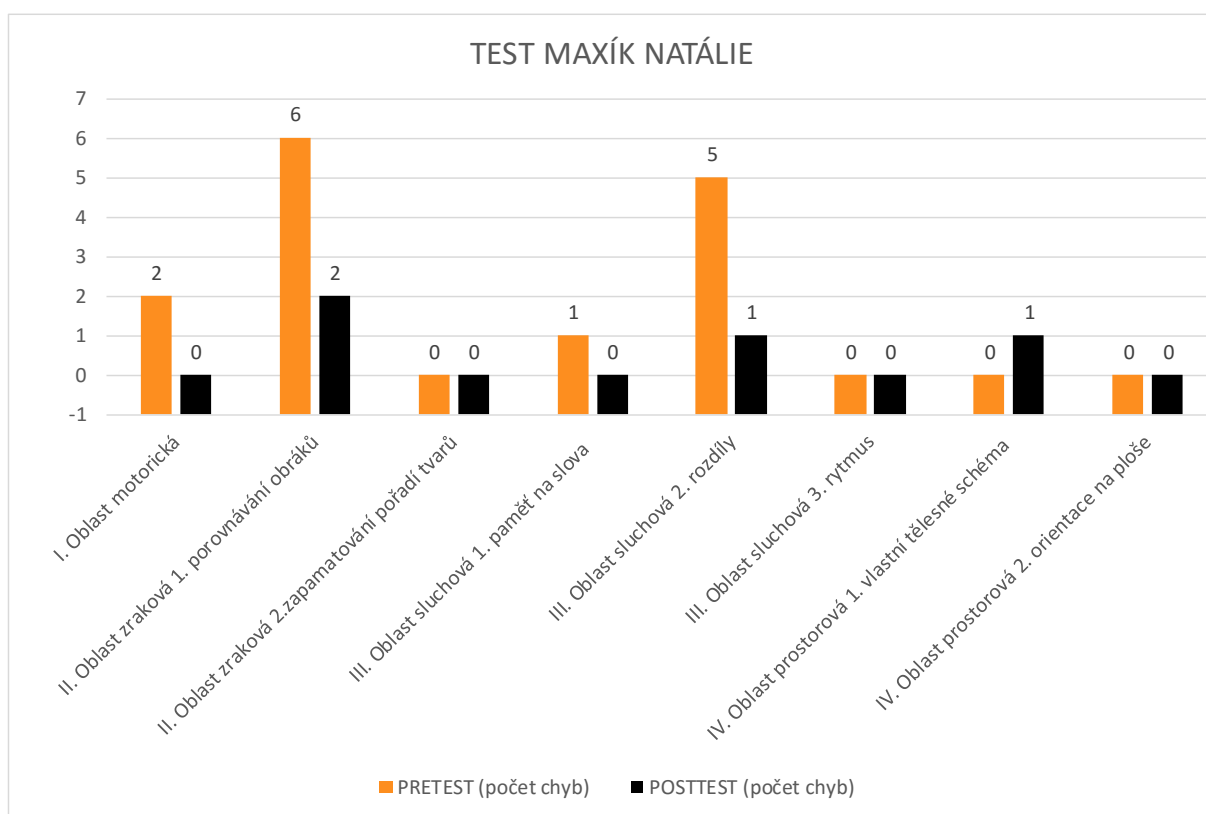
Ve 2. subtestu Rozdíly došlo k největšímu zlepšení v celém testu. Zde už měla pouze jednu chybu. Nesprávně určila dvojici la-lo. Sluchovou diferenciaci nacvičovala s matkou ještě nad rámec celého programu.

3. subtest Rytmus měla opět bez chyby. Stejně jako při prvním testování jí tento úkol velice bavil.

4. *Oblast prostorová*

V této oblasti se Natálie zhoršila o jednu chybu. V předchozím testování měla tuto oblast bez chyby, nyní chybovala v instrukci „Postav se na levou nohu“. Spíše to bylo způsobené její nepozorností, jelikož v úlohách zaměřených na motoriku, byla bezchybná. I celkové zlepšení motorických schopností bylo znatelné.

Celkově se Natálie zlepšila o deset chyb.



Patrik

A. Shrnutí poznatků ze zúčastněného pozorování

Patrik je velice vnímavý a bystrý chlapec. Ve věku šesti let měří 120 centimetrů a váží dvacet kilo. Od čtyř let nosí dioptrické brýle. V neznámém prostředí je jeho projev spíše submisivní. Při hře s vrstevníky se spíše podřizuje. Dodržuje pravidla bez problémů a je velmi přesochopný. Jeho vzhled je upravený.

B. Prenatální, perinatální a časně postnatální vývoj/období

Patrik byl neplánové, ale chtěné dítě. Oba rodiče jsou spokojení s pohlavím dítěte. Prozatím nemá žádného sourozence, rodiče si přejí mít v současné době pouze jedno dítě. Těhotenství probíhalo bez komplikací. Matka neměla žádné obavy ani z porodu, ani ze zdravotního stavu dítěte. Také během těhotenství neprodělala žádné úrazy, nemoci, které by mohly ohrozit vývoj plodu.

Porod proběhl přirozenou cestou. Komplikace vznikly až ke konci porodu, kdy se dítěti zasekla ruka v děloze. Bylo nutné použít porodní kleště. Porodní hmotnost Patrika byla 3500g a porodní míra 52 cm. Matka kojila do osmnáctého měsíce a s příkrmy začala od šestého měsíce. Ale díky velkému množství mléka, Patrik příkrmy odmítal.

V rámci screeningu očního lékaře v mateřské škole byla u Patrika zjištěna amblyopie na levém oku a doporučena další odborná vyšetření. Byla mu nařízena brýlová korekce -3,5 dioptrie na levé oko. Od čtyř let měl okluzi, v současné době nosí okluzi jen dvě hodiny denně.

C. Vývoj

a) Motorika

Celkový tělesný vývoj byl pravděpodobně normální. Patrik začal sedět v šesti měsících, chodit v roce. Hrubá i jemná motorika je dobře rozvinutá. Má správný úchop a držení tužky. Činnosti na jemnou motoriku, jako navlékání korálků, skládání puzzlů, rukodělné práce, zvládá bez obtíží.

Lateralitu má vyhraněnou, je pravák. Matka je také pravačka, otec je levák. Patrik vyhledává pohybové činnosti.

b) Řeč

Vývoj řeči byl mírně opožděný. U Patrika je v řeči patrná vícečetná dyslalie. Od čtyř a půl let je v péči klinického logopeda. Matka se snaží provádět logopedická cvičení i doma. V současné době má Patrik největší problém s hláskou L. Velikostí lexika je řeč přiměřená věku.

c) Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj byl pravděpodobně normální. Patrikovi nebyl udělen odklad povinné školní docházky. Na základě depistáže z pedagogicko-psychologické poradny v mateřské škole byla Patrikovi doporučena logopedická péče.

Patrik má rozvinuté zejména logicko-matematické uvažování. Zvládá základní matematické operace, matka ho v tom velmi podporuje. Po doporučení pedagogů z mateřské školy, doma provádějí nejrůznější cvičení pro předškolní a raný školní věk.

d) Emocionálně sociální vývoj

Patrik je velice společenský, není u něj patrná závislost na matce. Nástup a adaptace na prostředí mateřské školy byla bez problémů.

Sociální vývoj byl v normě. Nemá problém pohybovat se ve společnosti, ani mezi vrstevníky. Jeho projev je zpočátku submisivní, ale po krátké chvíli se adaptuje. V kolektivu mateřské školy je oblíbený. Vyhledává společnou hru s ostatními dětmi. Často vede hru a pomáhá mladším dětem např. při sebeobslužných činnostech, při oblékání, na vycházkách.

Pokud vznikne nějaký konflikt, snaží se ho řešit racionálně za pomoci pedagogů. Respektuje autoritu pedagogů i daná pravidla. Totéž vyžaduje od ostatních. Stejně jako u Vojtěcha, se mohl podílet na tvorbě a výtvarném ztvárnění pravidel. Díky tomu si tato třídní pravidla lépe osvojil. Na logopedii je dominantní, co se týče pravidel a práceschopnosti.

D. Rodinná situace

Patrik žije v úplné rodině. Matka má střední odborné vzdělání a pracuje jako švadlena. Její pracovní doba je od šesti do dvou. Otec má středoškolské vzdělání a pracuje jako manažer. Jeho pracovní doba je od devíti do čtyř. Jejich přítomnost v rodině je každodenní. Patrik nemá žádného sourozence. Velkou roli ve výchově hrají prarodiče.

Zdravotní stav obou rodičů je dobrý. Ze strany otce jsou rodové dispozice k cukrovce. Rodina žije v rodinném domě v Táboře. Patrik má vlastní pokoj, ve kterém spí už od jednoho roku. V okolí bydliště je příroda, kam rodina často chodí. Materiální zajištění rodiny je dobré, dle matky by mohlo být lepší. Často chodí do kina a na akce pro děti. Svůj volný čas se snaží rodina trávit spolu, nejlépe někde venku nebo při sportu.

E. Výchova

Rodiče uplatňují demokratický výchovný styl. Oba rodiče jsou mladí a mají moderní náhled na výchovu. Doma zavedli jasná pravidla, která musí Patrik dodržovat. Pokud vznikne nějaký problém, snaží se ho s Patrikem řešit v klidu. Přístup matky k Patrikovi je velice láskyplný. Hodně se mu věnuje, tráví s ním hodně času.

Na otázku, čím by si přála mít svoje dítě, okamžitě odpověděla právníkem. Prý ona sama chtěla být právníčkou, ale bohužel toho nedosáhla. Takže by to přála svému synovi.

F. Zájmy

Patrik nejraději hraje na PlayStationu a s pistolemi. V mateřské škole navštěvoval fotbalový kroužek. S matkou často hrají karty, člověče, nezlob se, nebo fotbal na zahradě nebo na hřišti. V mateřské škole si rád kreslí, hraje hokej nebo různé míčové hry s ostatními dětmi.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tento test byl chlapci zadán celkem dvakrát, před započítáním intervence a po jejím ukončení.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Patrik dosáhl v testu hrubého skóre celkem třiceti devíti bodů, což odpovídá stenu šest, tedy průměrnému výkonu.

V prvních dvou subtestech **1. Sluchová analýza na slabiky** a **2. Sluchová analýza-1. Hláška** získal plný počet bodů, tedy tři body. Patrika všeobecně úlohy zaměřené na sluchové vnímání velmi baví. Mohli jsme to zaznamenat i v rámci programu Maxík, kde byl v těchto úlohách většinou rychlý a bezchybný.

V subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově** správně slyšel a určil šest hlásek z osmi předložených. Chybně určil přítomnost hlásky Í ve slově CHODÍ, stejně tak hlásky H ve slově KOHOUT.

V subtestu **4. Sluchové rozlišování podobných hlásek** správně určil sedm dvojic z osmi předložených. Nepravě určil dvojici, která se lišila í/ý. Konkrétně se jednalo o dvojici MANÍ-MANÝ.

V subtestu **5. Sluchové rozlišování dělek** získal plný počet bodů, tedy čtyři body. Stejně jako ostatní děti ze skupiny ho tento úkol velmi nadchnul. Líbila se mu práce zejména se bzučákem.

V subtestu **6. Zrakové rozlišování – rytmus** získal tři body z čtyř. Patrik chyboval v poslední řádce, kde měl za úkol zopakovat rytmus v obráceném pořadí, tedy zprava doleva.

V subtestu **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace** měl obtíže s určením zrcadlově převrácených obrázků. Správně určil jeden obrázek ze tří. Při řešení tohoto úkolu byla jeho pozornost těkavá. Nemohl se na něj pořádně soustředit.

V subtestu **8. Zraková paměť** si nezapamatoval jeden obrázek ze tří. Stejně jako u předchozího úkolu byla znatelná nepozornost. Nevnímal detaily jednotlivých obrázků, ani jejich postavení a polohu. Díky tomu obrázky lehce zaměnil.

V subtestu **9. Zrakové vnímání- plošné** správně překreslil podle vzorů jeden obrázek ze dvou. První z nich překreslil s velkou přesností. Měl plynulý tah psací tužkou, bez přílišného přitlaku. Druhý obrázek, který připomíná písmeno M, začal kreslit správně, ale obrázek již nedokončil.

Subtest **10. Artikulační obratnost** byl pro Patrika velmi náročný, díky patrné vícečetné dyslalii. Obtíže mu dělala tři slova: PODPLUKOVNÍK, TŘPITIVÝ a OBDIVUHODNĚ. Z jeho strany nebyla patrná ani snaha o správné vyslovení slova. Spíše se tento úkol snažil mít co nejrychleji za sebou.

V subtestu **11. Jemná motorika- napodobení písma** správně překreslil dva symboly ze tří. Při řešení úkolu nedodržoval pořadí tvarů, jako jediný zaměnil pořadí jednotlivých symbolů. Symboly nakresli téměř přesně, až na poslední z nich, kde zakreslil jeden oblouček navíc.

V subtestu **12. Intermodalita- učení písma** získal čtyři body ze šesti. V obou částech úkolu měl obtíže s pojmenováním znaku nahoře UF. Když se na něj ukázalo, nesprávně ho pojmenoval i následně si bez zrakové podpory nemohl na jeho jméno vzpomenout.

V posledním subtestu **13. Rýmování** nevymyslel ani jeden rým k třem předloženým slovům. Bylo znát, že ho tento úkol velmi nezaujal. Opět se snažil mít ho co nejdříve za sebou.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016 formou individuální administrace. Patrik dosáhl v testu hrubého skóre celkem čtyřiceti čtyř bodů, tedy stenu sedm, výkonu vyššího průměru.

V subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** se jeho výsledek zhoršil o jeden bod. Získal tedy dva body. Slovní spojení NÁŠ KOCOUR MOUREK vytleskal jako jedno slovo bez mezer mezi jednotlivými slovy. V jeho případě to přisuzuji spíše zbrklosti, než deficitu ve sluchové oblasti.

V subtestu **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace** již správně učil, které obrázky jsou stejné a které rozdílné. Bez problémů určil i ty obrázky, které byly zrcadlově převrácené.

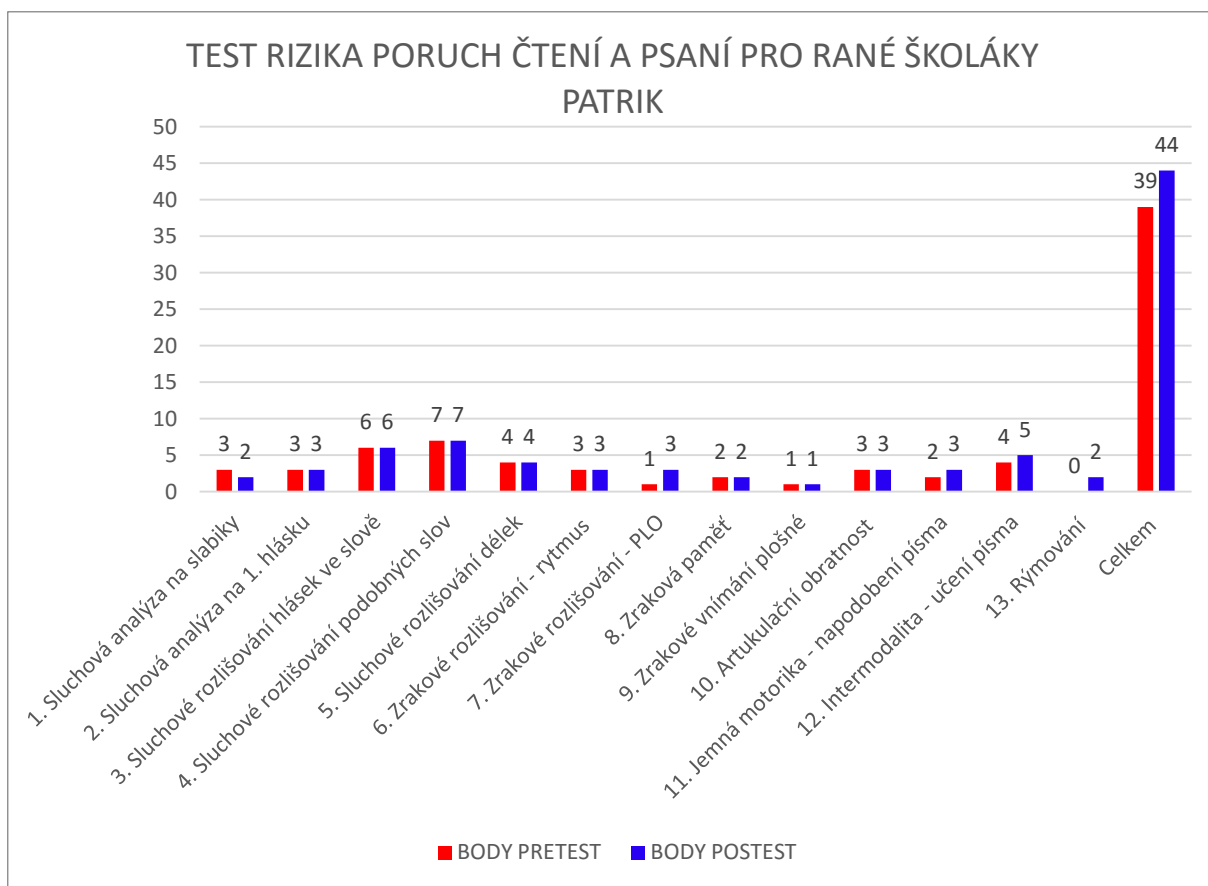
V subtestu **11. Jemná motorika- napodobení písma** překreslil podle vzoru všechny tři symboly. Nyní dodržel i jejich pořadí. Jednotlivé symboly si rozdělil vodorovnou čarou, aby měl stránku přehlednou. K psaní si zvolil, jako jediný, propisku.

V subtestu **12. Intermodalita- učení písma** získal pět bodů ze šesti. V první části úkolu správně pojmenoval všechny tři znaky. Ve druhé části úkolu , která je bez zrakové podpory, si nevzpomněl na pojmenování obrázku nahoře UF.

V subtestu **12. Rýmování** vymyslel rým ke dvěma slovům, LES a SVĚT. Ke slovu STŮL rým nevymyslel.

V ostatních subtestech dosáhl stejných výsledků jako při prvním testování. Tedy v subtestech **2. Sluchová analýza- 1. Hláška, 3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově, 4. Sluchové rozlišování podobných slov, 5. Sluchové rozlišování délek, 6. Sluchové rozlišování- rytmus, 9. Zrakové vnímání plošné a 10. Artikulační obratnost.**

Rozdíl mezi oběma testy je pět bodů, tedy jeden sten.



Test Maxík

Tento test byl chlapci rovněž zadán dvakrát.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Patrik měl v testu celkem dvanáct chyb.

1. Oblast motorická

V této oblasti neměl Patrik žádné obtíže. Lateralitu má vyhraněnou, je pravák. Patrik má velmi dobře rozvinuté pohybové schopnosti i jemnou motoriku. Sám vyhledává činnosti, jak pohybové, tak manuální jako je například skládání puzzlů, kostek či vyrábění z papíru.

2. Oblast zraková

V prvním subtestu Porovnávání obrázků položil správně čtyři kartičky s obrázky ze šesti. Dvě kartičky vzájemně vyměnil. Lišily se barvou sněhové koule. Při zpětné kontrole počítá.

Ve 2. subtestu Zapamatování si pořadí tvarů si správně zapamatoval a položil všechny čtyři geometrické tvary- čtverec, kruh, trojúhelník a obdélník.

3. Oblast sluchová

V 1. subtestu Paměť na slova měl Patrik tři chyby ze čtyř. Jeho úkolem bylo určit v řadě přečtených slov to, které slyšel dvakrát. Vůbec nebyl soustředěný. Těkal po místnosti a nevnímal, co se mu čte.

Ve 2. subtestu Rozdíly, tedy sluchová diferenciaci, měl dvě chyby z deseti předložených dvojic slabik. Nesprávně určil dvojice TY-Ti a PÁ-PA.

Nejvíce chyb bylo zaznamenáno ve 3. subtestu napodobení Rytmu. Zde nenapodobil správně ani jeden z předložených rytmů. Stejně jako u subtestu zaměřeného na sluchovou paměť byl nesoustředěný. Z jeho strany nebyla žádná snaha o pochopení a vykonání instrukce, i když mu byla znovu zopakována a vysvětlena.

4. Oblast prostorová

Úkoly týkající se orientace na ploše zvládnul bez problémů. Vykonával i obtížnější instrukce, ve kterých se spojuje směr i strana. V úkolech týkajících se vnímání vlastního tělesného schématu měl obtíže při vykonání instrukce, aby se pravou rukou chytil za pravé ucho.

Posttest byl zadán 14. 6. 2016 formou individuální administrace. Patrik měl v testu celkem pět chyb.

1. Oblast motorická

Tato oblast byla opět bez větších obtíží. Při druhém testování nezvládl vykonat instrukci, aby si položil pravou ruku na pravé ucho a levou ruku na nos. Patrik si spletl ruce. Instrukci vykonal, ale obráceně.

2. Oblast zraková

První subtest zůstává beze změny. Patrik opět zaměnil dvě kartičky s obrázky. Nyní je jednalo o dva obrázky, na kterých bylo a nebylo koště vedle sněhuláka.

Ve 2. subtestu Zapamatování si pořadí tvarů dosáhl stejného výsledku jako při prvním testování, tedy bez chyby.

3. Oblast sluchová

V prvním subtestu Paměť na slova správně určil tři opakující se slova ve třech řadách. Chyboval pouze v jedné z nich- slunce, duha, déšť, vítr, kapky, slunce. Znatelný pokrok se jevil v oblasti pozornosti a soustředění se na úkol.

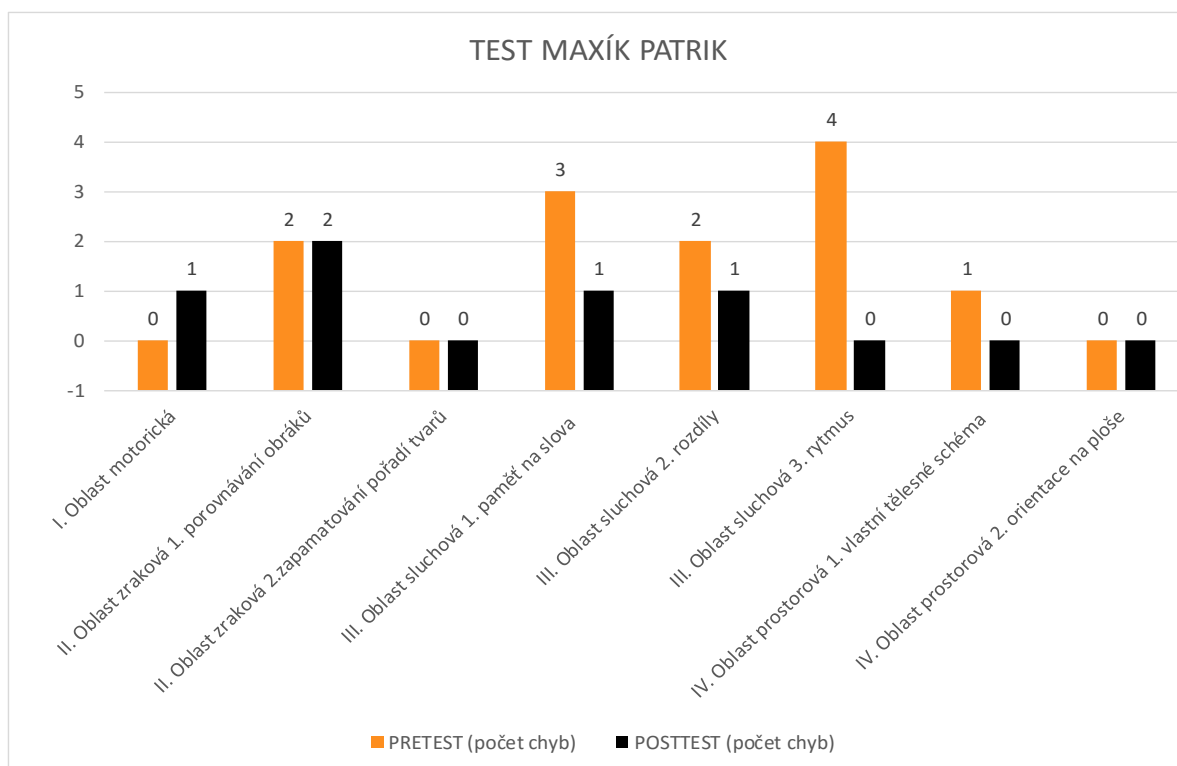
V subtestu 2. Rozdíly chyboval v určení jen jedné dvojice slabik PÁ-PA.

K největšímu posunu došlo ve třetím subtestu Rytmus, ve kterém dokázal napodobit všechny čtyři vytukané rytmy.

4. Oblast prostorová

Tato oblast byla bez obtíží, vykonal správně všechny instrukce.

Celkové zlepšení o sedm chyb.



Natálka

A. Shrnutí poznatků ze zúčastněného pozorování

Natálka je na svůj věk velmi fyzicky vyspělá. Typické jsou pro ní dlouhé vlasy a široký úsměv. Měří 120 centimetrů a váží 24 kilo. Na první dojem je spíše introvertní, moc se neprojevuje. Pravidla dodržuje bez problémů. Občas má problémy se soustředěním a porozuměním instrukcím.

B. Prenatální, perinatální a časně postnatální vývoj/období

Natálka je chtěné dítě. Rodiče dychtivě toužili po dalším dítěti. Matka i otec si přáli mít holčičku. Tudíž jsou s pohlavím dítěte spokojeni. Natálie je v pořadí třetím dítětem matky. Matka neměla žádné obavy z porodu či jakýkoliv perinatálních komplikací. V průběhu těhotenství matka neprodělala žádné nemoci či úrazy, které by mohly negativně ovlivnit vývoj plodu.

Porod proběhl přirozenou cestou. Byl velmi rychlý, spontánní a bez komplikací. Porodní míra Natálie byla 51 centimetrů a váha 3 200 gramů. Spánek má Natálka neklidný. Do tří let se u Natálky objevovali noční děsy. V současné době nechce chodit spát, má obavy usnout. Každou noc chodí za rodiči do ložnice, kde s nimi zůstává po zbytek noci.

Doposud měla třikrát až čtyřikrát zdravotní obtíže s loktem, který se jí při fyzické aktivitě vykloubil. Jiná závažná onemocnění či operace neprodělala.

C. Vývoj

a) Motorika

Celkový tělesný vývoj byl pravděpodobně normální. Natálka začala sedět ve čtvrtém měsíci, chodit okolo prvního roku věku.

Hrubá i jemná motorika jsou dobře rozvinuté. Natálka je velmi pohybově nadaná, je v týmu sportovních gymnastek a hraje tenis. Má správný úchop a držení tužky. Samostatně vyhledává činnosti na jemnou motoriku- ráda kreslí, navléká korálky. Lateralitu má vyhraněnou, je pravák.

b) Řeč

Vývoj řeči byl mírně opožděn. V řeči je patrná dyslalie. Natálka má obtíže zejména s výslovností hlásek R a Ř. Její celkový řečový projev je pomalejší a méně srozumitelný. Natálka pravidelně navštěvuje klinického logopeda. Velikostí lexika řeč odpovídá věku.

c) Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj byl pravděpodobně normální. Natálce nebyl udělen odklad povinné školní docházky. Na základě depistáže z pedagogicko-psychologické poradny, která proběhla v mateřské škole, byla Natálce doporučena logopedická intervence a důkladnější odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Rodiče však této možnosti nevyužili.

d) Emocionálně sociální vývoj

Natálka je spíše introvertní. Ve vrstevnickém kolektivu si hraje spíše s dívkami, nebo sama. Nevyhledává kontakt, raději je sama. Má obtíže s adaptací na nové prostředí. Při společné hře se výrazně neprojevuje, je třeba ji pobízet k činnosti i komunikaci.

Nástup do mateřské školy byl u Natálky problematický, zejména díky její přílišné závislosti na matce. Nechtěla do třídy, měla záchvaty pláče a křiku. V současné době chodí Natálka do mateřské školy ráda. Je velmi emotivní a empatická k ostatním dětem.

V mateřské škole respektuje autoritu pedagogů i stanovená pravidla. V rodině je s respektováním autority, dle rodičů, velký problém.

D. Rodinná situace

Natálka žije v úplné rodině. Matka má střední odborné vzdělání a pracuje jako OSVČ. Její pracovní doba je nepravidelná. Otec má také střední odborné vzdělání a pracuje jako řidič. Jeho pracovní doba je šesti do půl třetí odpoledne. Přítomnost obou rodičů v domácnosti je každodenní. Zdravotní stav obou rodičů je dobrý.

Natálka má celkem čtyři sourozence. Nejlepší vztah má se svou starší sestrou Terezou., která je pro ni velkým vzorem. Při společných činnostech se od ní Natálka hodně učí.

Rodina bydlí v bytě na sídlišti. Každé dítě má svůj vlastní pokoj. V okolí domu jsou dětská hřiště, příroda i koupaliště. Ve volném čase společně rodina sportuje, chodí do divadla, kina či sledují televizi.

E. Výchova

Rodiče uplatňují liberální výchovný styl. Dle rodičů je Natálka doma velmi dominantní a velmi si lpí na svém. Rodiče se jí tudíž v mnoha věcech přizpůsobují a dělají vše proto, aby měla vše, přesně tak, jak chce.

Natálka má problém s respektováním autority rodičů. Tím, že byla vytoužené dítě, tak jí rodiče ve všem vyhoví a hodně se jí věnují. Sama si vybírá oblečení, jídlo, aktivity atd.

Na otázku, čím by si rodiče přáli mít své dítě, odpověděli úspěšnou sportovkyní nebo muzikantkou.

F. Zájmy

Natálka si nejraději staví puzzle, zpívá a hraje na klavír. V mateřské škole si ráda hraje v kuchyňce, kreslí, modeluje a převléká se za modelku či princeznu. Volí spíše samostatnou hru před hrou s ostatními dětmi. Od tří let chodí dvakrát týdně na gymnastiku. Od pěti let chodí dvakrát týdně na tenis.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tento test byl dívce zadán celkem dvakrát, před započítáním intervence a po jejím ukončení.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Natálka dosáhla hrubého skóre celkem dvaceti pěti bodů, což odpovídá stenu tři, tedy podprůměrnému výkonu.

V subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** získala jeden bod. Při vytleskávání slovních spojení, NÁŠ KOCOUR MOUREK a VLAŠTOVIČKO LEŤ, od sebe jednotlivá slova neoddělovala a vytleskala je jako jedno dlouhé slovo.

V subtestu **2. Sluchová analýza- 1. Hláška** správně určila počáteční písmenu dvou slov ze tří. Při slově CHALOUPKA určila, že toto slovo začíná hláskou H. Natálka měla s úkoly zaměřenými na sluchovou analýzu a syntézu obtíže i v rámci programu Maxík. Tuto oblast musely s matkou procvičovat nad rámec programu.

V subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově** získala šest bodů z osmi. V tomto subtestu si vedla dobře. Chybovala ve dvou slovech. Ve slově CHODÍ, slyšela hlásku H a ve slově SADY slyšela hlásku E.

V subtestu **4. Sluchové rozlišování podobných slov** dosáhla čtyř bodů z osmi. U čtyř dvojic správně usoudila, zda jsou či nejsou stejné. U zbylých čtyř dvojic slov chybovala, například u dvojice STĚS x STES či TYK x TIK.

V subtestu **5. Sluchové rozlišování délek** dosáhla plného počtu bodů, tedy čtyř. Velice dobře reagovala na instrukce. Úkol se bzučákem jí velice bavil. Tento úkol byl pro Natálku zajímavý zejména svou zvířecí tematikou. Bylo vidět její nadšení při jeho plnění.

V subtestu **6. Zrakové rozlišování rytmu** měla obtíže zejména na začátku plnění úkolu, než pochopila jeho princip. Instrukce jí musela být přečtena několikrát, stejně tak i předvedení vzorového řádku. V druhé polovině úkolu již zvládala vytukávat rytmus podle kapek i v opačném pořadí, tedy zprava do leva.

V subtestu **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace** získala jeden bod ze tří. Za stejné považovala dva obrázky, které byly zrcadlově převrácené. Jednotlivé obrázky si dostatečně neprohlédla, po několika sekundách chtěla úkol rychle řešit.

V subtestu **8. Zraková paměť** získala stejný počet bodů jako v předchozím subtestu, tedy jeden bod. Správně si zapamatovala a následně určila poslední, třetí obrázek.

Subtest **9. Zrakové vnímání- plošné** byl pro Natálku velmi obtížný. Nepochopila zadanou instrukci. Nejprve začala kreslit do vzorových rámečků a obtahovat předkreslené body. Následně spojovala body mezi vzorovým rámečkem a rámečkem pro plnění úkolu. Ani jeden z obrázků ze vzoru nepřekreslila správně.

V subtestu **10. Artikulační obratnost** získala pouze jeden bod ze šesti. Nesoustředila se na to, co opakuje. V řeči patrná vícečetná dyslalie. Z její strany nebyla žádná snaha o správné zopakování slyšeného slova, ani při dalších pokusech.

V subtestu **11. Jemná motorika- napodobení písma** se jí podařilo napodobit dva symboly ze tří. Správně dodržela pořadí jednotlivých písmen. U posledního symbolu nakreslila jeden oblouček navíc a zapomněla na vlnovku, která je nad symbolem. Tah tužkou měla neplynulý, jednotlivé čáry na sebe nenavazují.

V subtestu **12. Intermodalita- učení písma** měla také značné obtíže. Trvalo jí delší dobu, než pochopila instrukce a co má vlastně v úkolu dělat. V první části úkolu pojmenovala dolní obrázek, který se jmenuje BÁC. Na jména ostatních dvou si nevzpomněla. V druhé části úkolu si nevzpomněla ani na jedno jméno.

V posledním subtestu **13. Rýmování** nevymyslela žádný rým.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016 formou individuální administrace.

V prvním subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** vytleskala správně dvě slova a slovní spojení. Slovní spojení NÁŠ KOCOUR MOUREK opět vytleskala jako jedno dlouhé slovo, bez mezer mezi jednotlivými slovy.

V subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek** ve slově získala o jeden bod méně, než při prvním testování. Chybovala tedy ve třech slovech: KOHOUT- neslyšela hlásku H, CHODÍ- neslyšela hlásku Í a PÍŠE- neslyšela hlásku Í.

V subtestu **4. Sluchové rozlišování podobných slov** dosáhla plného počtu bodů. Správně stanovila u všech dvojic, zda jsou slova stejná či rozdílná. V tomto úkolu se zlepšila o čtyři body.

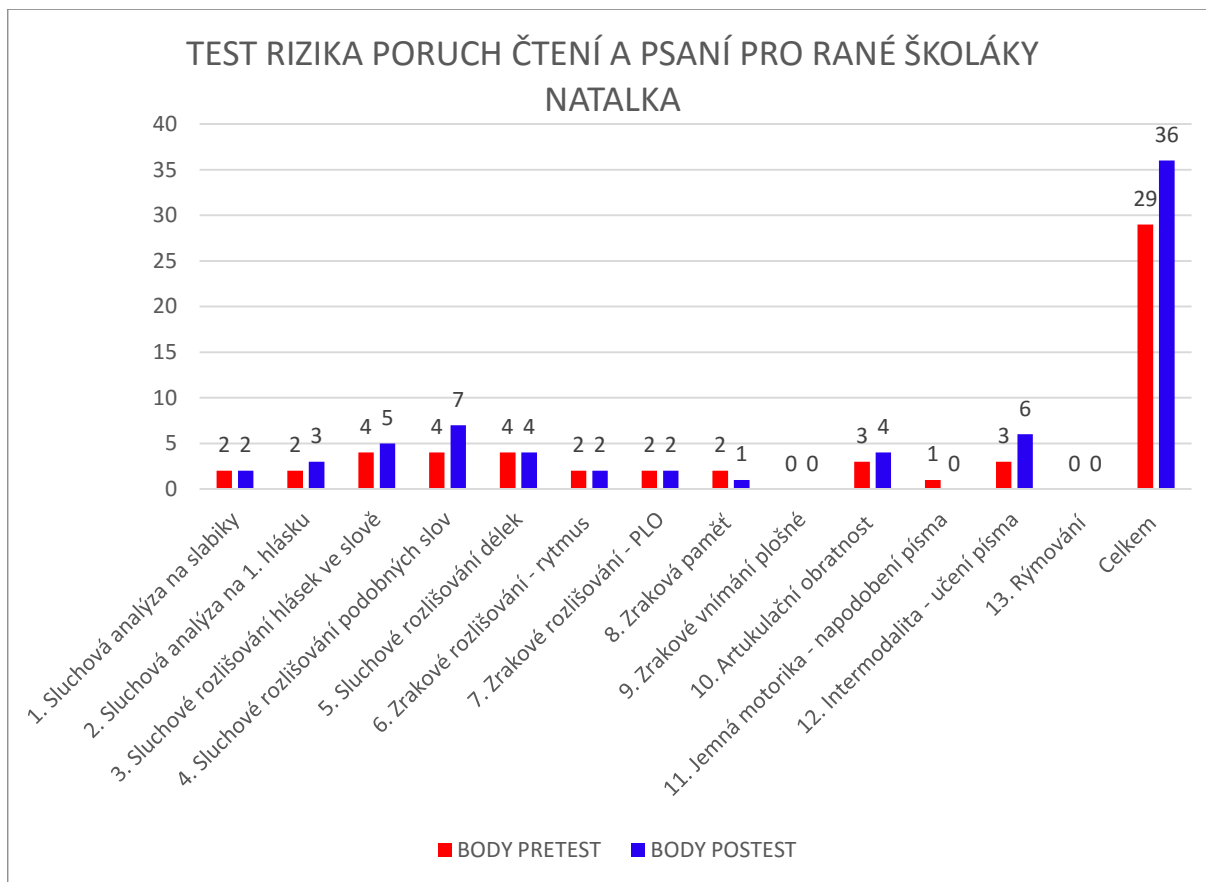
V subtestu **6. Zrakové rozlišování rytmu** získala plný počet bodů, tedy čtyři. Úkol zvládala plnit správně již od začátku, instrukci pochopila velmi rychle. Na výrazu Natálky bylo vidět, že je ráda, že úkol zvládla vyřešit samostatně a bez chyby.

V subtestu **10. Artikulační obratnost** došlo k mírnému zlepšení, ale v řeči stále patrná vícečetná dyslalie. Na rozdíl od prvního testování již vnímala, která slova má opakovat a snažila se soustředit.

V subtestu **12. Intermodalita- učení písma** došlo u Natálky k největšímu pokroku. Dokázala si zapamatovat a následně pojmenovat všechny tři symboly, i v druhé části úkolu bez zrakové podpory.

V ostatních subtestech dosáhla stejného výsledku jako při prvním testování. Konkrétně tedy v subtestech **2. Sluchová analýza- 1. Hláška, 5. Sluchové rozlišování délek, 7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace, 8. Zraková paměť, 9. Zrakové vnímání plošné, 11. Jemná motorika- napodobení písma a 13. Rýmování.**

Rozdíl mezi oběma testy je 13 bodů, tedy tři steny.



Test Maxík

Tento test byl dívce rovněž zadán dvakrát.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Natálka měla v testu celkem třináct chyb.

1. Oblast motorická

Natálka měla výrazný problém v oblasti pravolevé orientace. Nevykonala instrukce, jako polož pravou ruku na pravé ucho či stůj střídavě na pravé a levé noze. Nezvládnutý i úkol na jemnou motoriku, spojování všech prstů s palcem. Tento úkol nevykonala ani s dopomocí.

I když je Natálka velmi motoricky obratná, jsou u ní značné obtíže v pravolevé orientaci. A to nejen na vlastním těle, ale i v prostoru a na ploše.

2. Oblast zraková

V prvním subtestu Porovnávání obrázků položila Natálka správně dva ze šesti obrázků. Byla nesoustředěná a nevnímala drobné detaily jednotlivých obrázků. Při zpětné kontrole ani nepostřehovala, ani nepočítala.

Ve 2. subtestu Zapamatování pořadí tvarů naopak správně položila všechny čtyři karty s geometrickými tvary.

3. Sluchová oblast

V 1. subtestu Paměť na slova chybovala pouze v jedné řadě slov, která se tematicky týkala zvířat: kočka, pes, králík, ježek, myš, pes, ryba. Ostatní slova, která se v řadách slov opakovala dvakrát, detekovala bez problémů.

Ve 2. subtestu Rozdíly měla jednu chybu z deseti předložených dvojic.

Třetí subtest Rytmus měla bez chyby.

4. Prostorová oblast

V souvislosti s problémy s pravolevou orientací, má nezvládnuté vnímání vlastního tělesného schématu. Nezvládla instrukce jako zvednutí pravé ruky, postavení se na levou nohu. Lateralita je u Natálky vyhraněná, je pravák.

Posttest byl zadán 14. 6. 2016 formou individuální administrace. Natálka měla v celém testu celkem tři chyby.

1. Oblast motorická

V této oblasti se Natálka znatelně zlepšila. Všechny instrukce vykonala bez obtíží.

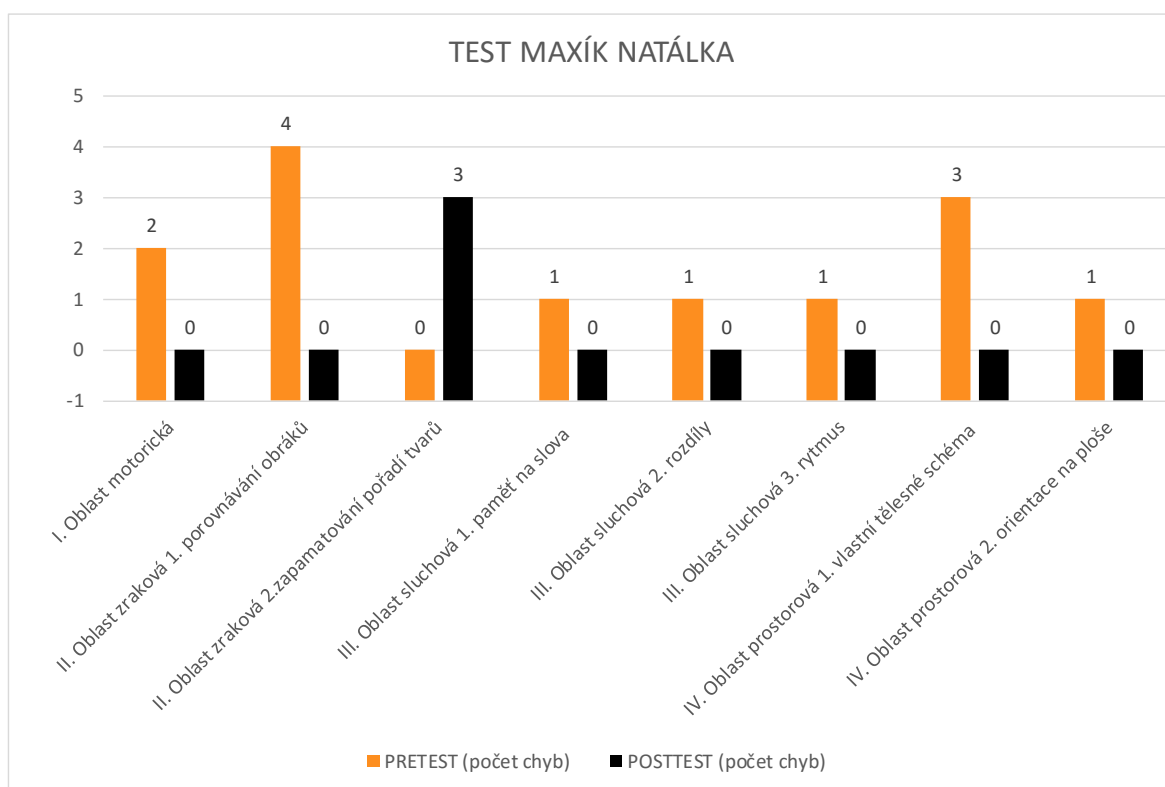
2. *Oblast zraková*

V 1. subtestu Porovnávání obrázků položila správně všech šest karet s obrázky. Při zpětné kontrole postřehuje, nepočítá.

Druhý subtest Zapamatování si pořadí tvarů je jediným, ve kterém se výkon Natálky zhoršil. Ze čtyř geometrických tvarů položila správně jen trojúhelník.

3. *Oblast sluchová a prostorová*

Všechny subtesty v těchto oblastech zvládla vyřešit bez chyby. Lépe má zvládnuté zejména vnímání vlastního tělesného schématu. Dokáže zvednout pravou ruku či ukázat na levé ucho. Výrazný posun je u Natálky znát v oblasti jemné motoriky a úchopu psací potřeby.



Tomáš

A. Shrnutí poznatků ze zúčastněného pozorování

Tomáš je velmi malé a drobné tělesné konstituce. Ve svých šesti letech měří 110 centimetrů a váží 17,5 kilogramů. V kolektivu předškolních dětí v mateřské škole je nejmladší. Sociální kontakt navazuje přirozeně, je velmi komunikativní. Tomášovi byl udělen odklad povinné školní docházky z důvodu tělesné nevyzrálosti. Je aktivní, spolupracuje s velkým nadšením. Je rád středem pozornosti. V kolektivu třídy v mateřské škole je oblíbený.

B. Prenatální, perinatální a raně postnatální vývoj/období

Tomáš je chtěné dítě. Oba rodiče jsou spokojeni s pohlavím dítěte. Jelikož prvorozená je dcera, měli z chlapečka radost. Rodiče další dítě neplánují. Těhotenství bylo plánované. Matka se v jeho průběhu cítila dobře. Neměla strach z porodu, spíše u ní převažovaly obavy o dítě. Dle jejích slov je to deformace z povolání. Matka je zdravotní sestra na neonatologii.

Matka i plod byly v průběhu celého těhotenství hlídány z důvodu diagnostikované hypothyreosy u matky. Porod byl plánovaný, proběhl císařským řezem. Porodní hmotnost Tomáše byla 3420 gramů a míra 48 centimetrů. Matka kojila do patnácti měsíců, z toho šest měsíců plně. Od narození nemá Tomáš obtíže se spánkem. V současné době usíná bez problémů a od tří let má velkou postel. V noci často měnil polohu, matka se obávala, aby v noci z dětské postele nespádl.

Ve třech měsících věku byla Tomášovi diagnostikovaná neodhalená hypothyreosa. Tomáš je sledován na endokrinologické ambulanci. Také mu byl indikován opožděný biologický růst. Ze strany matky jsou rodové dispozice k hypothyreoze a diabetu III. typu.

C. Vývoj

a) Motorika

Celkový tělesný vývoj byl opožděný. Tomášovi byl indikován opožděný biologický růst. Začal sedět koncem sedmého měsíce, chodit ve třinácti měsících. Hrubá i jemná motorika jsou dobře rozvinuté. Tomáš je sportovně nadaný, hraje fotbal. Spontánně nevyhledává činnosti na jemnou motoriku.

Tomáš má vadný úchop tužky. Tužku drží pouze čtyřmi prsty, bez zvýšeného přitlaku. Lateralitu má vyhraněnou, je pravák.

b) Řeč

Vývoj řeči byl mírně opožděný. Řeč se začala rozvíjet až po nástupu do mateřské školy. Do té doby si vystačil jen s několika výrazy. V řeči je patrná drobná vada výslovnosti, nevyvozené Ř. Tomáš navštěvuje logopedii jednou za měsíc. Velikostí lexika řeč odpovídá věku.

c) Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj byl pravděpodobně normální. Tomášovi byl udělen odklad povinné školní docházky z důvodu tělesné nezralosti. Koncentrace jeho pozornosti je průměrná. U Tomáše je znatelné pomalejší osobní tempo, u delšího úkolu se rychle unaví.

d) Emocionálně sociální vývoj

Tomáš je veselý a přátelský, občas citlivý, spíše bezkonfliktní. Není u něj patrná závislost na rodičích. Adaptace i nástup do mateřské školy byly bez problémů. V současné době se do mateřské školy těší, je rád mezi vrstevníky.

V kolektivu je oblíbený. Nevyhledává ani nevyvolává žádné konflikty. Když nějaký vznikne, řeší ho většinou za pomoci učitelů. Je komunikativní a vždy pozitivně naladěný. Hraje si většinou se stejně starými vrstevníky, hru s mladšími dětmi nevyhledává. V novém prostředí nemá problémy navazovat kontakty.

Dodržuje pravidla a respektuje autority. Je aktivní a často v mateřské škole pomáhá. Vždy, když je potřeba něco udělat, ochotně nabídne svou pomoc. Řízené činnosti v mateřské škole vykonává samostatně.

D. Rodinná situace

Tomáš žije ve stabilním a láskyplném prostředí. Matka má vyšší odborné vzdělání a pracuje jako dětská zdravotní setra na neonatologickém oddělení. Díky dvanáctihodinovým směnám a dojíždění, má snížený pracovní úvazek. Otec má také vyšší odborné vzdělání a pracuje v oblasti marketingu. Jeho pracovní doba je pravidelná od půl osmé do půl čtvrté. K jeho práci patří také služební cesty. Pokud je to nutné, hlídá děti babička.

Tomáš má starší sestru. Je mezi nimi větší věkový rozdíl, šest let. Sestra chodí do šesté třídy základní školy. Sourozenci mají dobrý vztah. Setra je pro Tomáše vzorem. Občas mají mezi sebou konflikty z důvodu většího věkového rozdílu. Sestra doprovází několikrát týdně Tomáše do mateřské školy. Otec obě děti vyloží před mateřskou školou. Sestra dovede Tomáše do mateřské školy a pak jde do sousední školy.

Rodina žije na vesnici kousek od Tábora v rodinném domě se zahradou. V okolí domu je příroda, dětská hřiště a žije tu spousta mladých rodin s dětmi. Tomáš má svůj pokoj.

Pokud to jde, tráví rodina svůj volný čas společně. Rodiče se snaží zpestřit volný čas celé rodiny. O víkendech jezdí na výlety, na hory či navštěvují různé kulturní akce například koncerty, akce pro děti, výstavy.

E. Výchova

Výchovný styl rodičů je spíše demokratický. Mají doma základní pravidla, která musí děti dodržovat. Systém, který mají doma, se odráží i na Tomášově chování v mateřské škole. Zde dodržuje všechna pravidla, neodmlouvá a dodržuje všechna pravidla slušného chování.

Na otázku „Čím byste si přáli mít své dítě?“ Odpověděli. „Chtěli bychom mít z obou dětí slušné, spolehlivé a samostatné osobnosti. Přáli bychom si, aby byly zdraví a šťastní a mohly si vybrat zaměstnání, které budou mít rádi.“

F. Zájmy

Tomáš dochází na kroužek fotbalu jednou týdně a sám se přihlásil na kroužek flétny v mateřské škole. Rodiče se snaží obě děti podporovat v jejich zájmech. Chtějí, aby děti sportovaly, ale nenutí je. Pokud je to v jejich možnostech, snaží se Tomášovi umožnit rozvoj jeho zájmů, například sportu. Zároveň chtějí aby, pochopil, že pokud si vybere kroužek, tak to pro něj znamená jednak zábavu, ale i povinnosti.

Pokud je venku dobré počasí, tráví Tomáš čas na zahradě či na hřišti. Rád si hraje s legem. Dobu strávenou u televize a na tabletu rodiče omezují.

V mateřské škole nejraději hraje fotbal a hokej, staví z lega nebo různých jiných stavebnic.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tento test byl chlapci zadán celkem dvakrát, před započítím intervence a po jejím ukončení.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Tom dosáhl v testu hrubého skóre celkem třiceti jednoho bodu, což odpovídá stenu 4, tedy podprůměrnému výkonu.

V subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** získal dva body. Podobně, jako ostatní děti ve skupině, chyboval ve slovním spojení NÁŠ KOCOUR MOUREK, kdy jednotlivá slova od sebe neoddělil a vytleskal je jako jedno dlouhé slovo.

V subtestu **2. Sluchová analýza- 1. Hláška** chyboval ve dvou slovech ze tří. Správnou počáteční hlásku neurčil u slov RUKA a ŽABKA.

V subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově** získal čtyři body z osmi. Obtížně identifikoval hlásku H v obou slovech, která ji obsahovala. Jednalo se o slova KOHOUT a PROCHÁZKA.

V subtestu **4. Sluchové rozlišování podobných slov** měl dvě chyby ze šesti. U dvojic slov BALUM x BALUM a ZIK x ZÍK neprávne odpověděl, zda jsou stejné nebo rozdílné.

V subtestu **5. Sluchové rozlišování délek** získal tři body ze čtyř. U třetí věty NA KOČIČKU VOLÁME ČI ČÍ, považoval obě i/i jako krátká. Proto zabzučel dvakrát krátce, místo jednou krátce a jednou dlouze.

Subtest **6. Zrakové rozlišování- rytmus** měl bez chyby. Tento úkol ho velmi bavil, zejména díky bzučáku.

V subtestu **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace** chyboval stejně jako některé ostatní děti ze skupiny v obrázcích, které byly zrcadlově převrácené.

V subtestu **8. Zraková paměť** si správně zapamatoval a následně našel jeden obrázek ze tří. Čas, který měl k prohlédnutí si obrázků, byl pro něj krátký. Bylo znatelné, že se v tom krátkém časovém úseku neumí pozorností zaměřit na ten konkrétní obrázek.

V subtestu **9. Zrakové vnímání plošné** překreslil dle vzoru jeden obrázek ze dvou. První překreslil zcela podle předlohy. Tah tužkou měl neplynulý, ale body spojil přesně. Druhý, který připomíná písmeno M, začal kreslit správně. Ve výsledném výkresu tři body spojil podle vzoru, ale zbylé dva posunul o řadu níže.

Subtest **10. Artikulační obratnost** byl pro Tomáše velice náročný. Správně dokázal zopakovat pouze jedno slovo ze šesti. Paradoxně zopakoval nejdelší slovo NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ, ale u ostatních slov se vždy zasekl, či zaměnil písmena.

V subtestu **11. Jemná motorika- napodobení písma** získal plný počet bodů. Všechny tři symboly odpovídaly vzoru, dva z nich i velikostí.

V subtestu **12. Intermodalita- učení písma** získal čtyři body. V první části úkolu si vzpomněl na jména všech tří znaků. V druhé části úkolu, který je bez zrakové podpory, si vzpomněl na jméno jen jednoho z nich. Konkrétně znaku uprostřed, PÍP.

V posledním subtestu **13. Rýmování** nevymyslel rým ani k jednomu ze předložených slov.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016 formou individuální administrace. Tomáš dosáhl v testu hrubého skóre celkem čtyřiceti bodů. Odpovídající sten 6, tedy průměrnému výkonu.

Ve druhém subtestu **2. Sluchová analýza- 1. Hláška** správně určil všechny počáteční písmena u tří předložených slov. Zlepšil se tedy o dva body od prvního testování. Oblast sluchové analýzy a syntézy trénoval s matkou i nad rámec programu Maxík. Pro nácvik dostal různé obrázkové kartičky. Ke každému obrázku musel určit počáteční a konečnou hlásku. Pro určení obtížnějších hlásek si je zpíval.

Ve třetím subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek ve slově** získal šest bodů z osmi. Opět neslyšel hlásku Í ve slově CHODÍ a následně slyšel hlásku CH ve slově HOUBY.

V subtestu **5. Sluchové rozlišování délek** dosáhl plného počtu bodů.

V subtestu **8. Zraková paměť** se Tomáš zlepšil o jeden bod. Jeden obrázek opět určil špatně, ale je znatelný pokrok ve schopnosti zaměřené pozornosti.

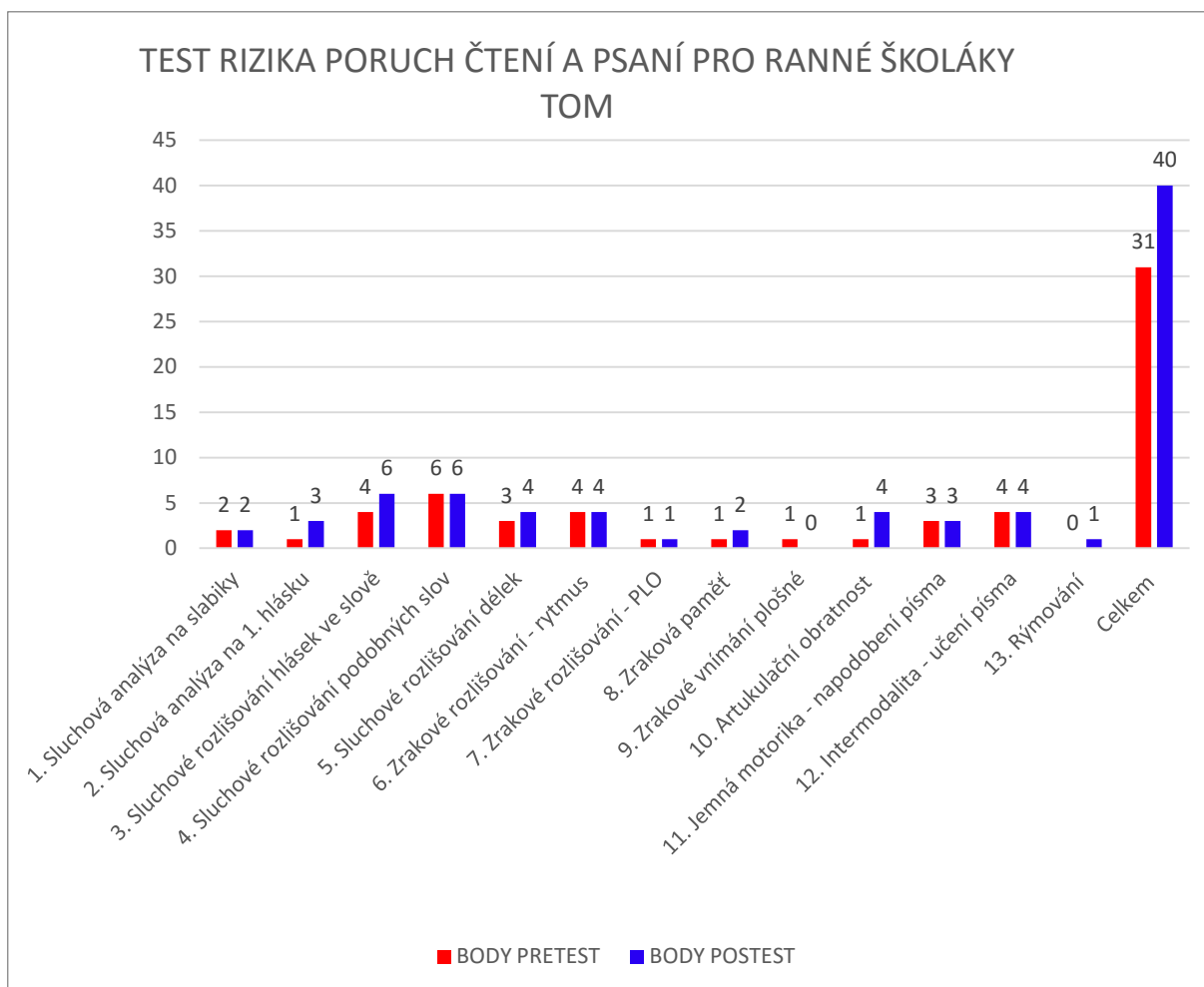
Subtest **9. Zrakové vnímání plošné** je jediným subtestem, ve kterém došlo ke zhoršení. Tomáš nepřekreslil ani jeden z obrázků správně podle vzoru. Z tvaru připomínajícího písmeno M trefil pouze dva body, z prvního tvaru pouze jeden.

V subtestu **10. Artikulační obratnost** získal čtyři body. Více se na výslovnost jednotlivých slov soustředil a správně vyslovil čtyři z nich. Obtíže mu stále dělalo slovo CVRČEK.

V subtestu **13. Rýmování** vymyslel rým ke slovu LES.

V ostatních subtestech dosáhl stejného výsledku jako při prvním testování. Jedná se o subtesty: **1. Sluchová analýza na slabiky**, **4. Sluchové rozlišování podobných slov**, **6. Zrakové rozlišování- rytmus**, **7. Zrakové rozlišování- pravolevá orientace**, **11. Jemná motorika-napodobení písma** a **12. Intermodalita- učení písma**.

Rozdíl mezi oběma testy je devět bodů, tedy jeden sten.



Test Maxík

Tento test byl chlapci rovněž zadán dvakrát.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Tomáš měl v testu celkem šestnáct chyb.

1. Oblast motorická

Celková úroveň hrubé motoriky a fyzického stavu je u Tomáše na vysoké úrovni. V této oblasti nezvládl pouze jednu instrukci a to, dát si pravou ruku na pravé ucho a levou ruku na nos. Neprokázal dobré schopnosti zejména v oblasti pravolevé orientace. Obtíže se projevují nejen na vnímání svého vlastního těla, ale i v prostorové orientaci a orientaci na ploše.

2. Oblast zraková

V prvním subtestu Porovnávání obrázků položil správně čtyři obrázky ze šesti. Zaměněné obrázky se lišily barvou sněhové koule. Číslo na druhé straně obrázků nepočítá, jen postřehuje.

Ve 2. subtestu Zraková Paměť položil správně dva geometrické tvary ze čtyř. Zaměnil tvar čtverce a obdélníku. Při řešení úkolu byl Tomáš velmi nejistý.

3. Oblast sluchová

V 1. subtestu Paměť na slova chyboval ve třech slovních řadách ze čtyř. Správně určil jen jedno slovo, které se v řadě slov opakovalo. Na úkol se nesoustředil, nevnímal co se mu čte.

V 2. subtestu Sluchové diferenciaci měl čtyři chyby. Zejména ve slabikách, které se lišily svou délkou či měkkým a tvrdým i.

3. subtest Rytmus měl bez chyby

4. Oblast prostorová

Tomáš má velké obtíže v pravolevé orientaci a vnímání svého tělesného schématu. Často si plete pravou a levou ruku i při běžných činnostech. Například při řízené hře, stravování či cvičení. V subtestu zaměřeném na vnímání vlastního tělesného schématu měl obtíže ve dvou instrukcích:

„Postav se na levou nohu.“ „Pravou rukou se chyt' za pravé ucho“. Orientaci na ploše zvládá.

Posttest byl zadán 14. 6. 2016 formou individuální administrace. Tomáš měl v testu celkem šest chyb.

1. Oblast motorická

V této oblasti chyboval ve stejné instrukci, jako při prvním testování. Stále převládají obtíže v pravolevé orientaci. Tomáš se zlepšil v celkové motorické obratnosti a řízených činnostech. Již nezaměňuje pravou a levou ruku.

2. Oblast zraková

V prvním Subtestu porovnávání obrázků správně položil všech šest karet s obrázky. Při zpětné kontrole postřehuje, nepočítá.

V 2. subtestu Zapamatování si pořadí tvarů chyboval opět ve dvou obrazcích - přehodil čtverec a obdélník.

3. Oblast sluchová

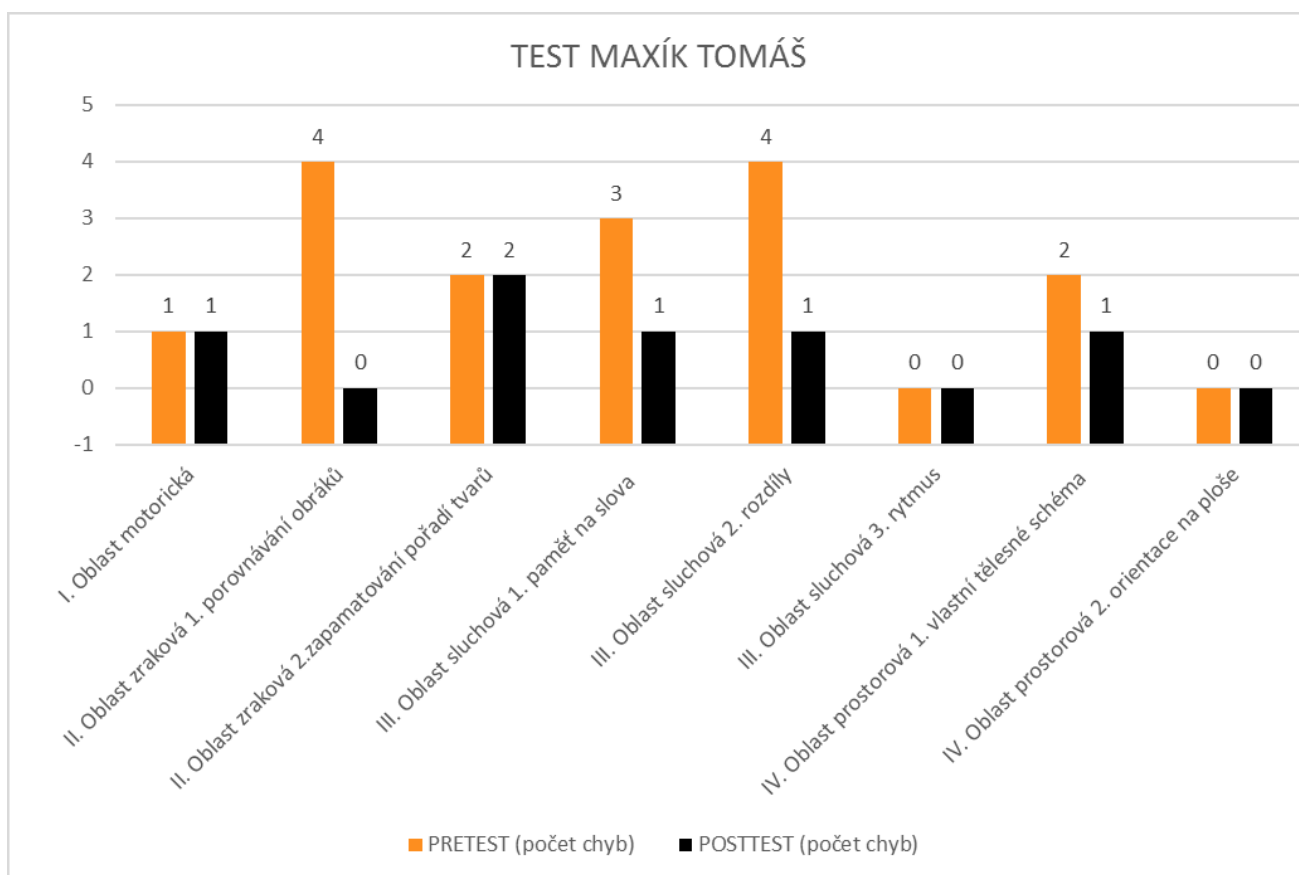
V 1. subtestu Paměť na slova správně určil tři opakující se slova ze čtyř. Chyboval v řadě slov, která se tematicky týkala zvířat.

Ve 2. subtestu Rozdíly měl pouze jednu chybu a to ve dvojici slabik SKÝ- CKÝ.

3. subtest Rytmus měl opět bez chyby.

4. Oblast prostorová

Stále převládají drobné obtíže v pravolevé orientaci. Obtíže při vykonávání činností, které vyžadují koordinaci stran.



Vojtěch

A. Shrnutí poznatků ze zúčastněného pozorování

Vojtěch je veselý a hravý chlapec. Na svůj věk je fyzicky vyspělý, měří 120 centimetrů. V kolektivu vrstevníků je oblíbený. V neznámém prostředí je spíše submisivní a nerad se slovně projevuje. Např. má obtíže před ostatními dětmi na logopedii říci básničku nahlas. Jinak je to bystrý kluk. Rád objevuje nové věci a vynalézá. Zajímá se o sport, auta a vojáky. Jeho vzhled je upravený.

B. Prenatální, perinatální a časně postnatální vývoj/období

Vojtěch je chtěné dítě. Matka i otec jsou spokojeni s pohlavím dítěte. Těhotenství probíhalo bez komplikací a obav, díky tomu, že matka už jeden porod absolvovala. Matka neměla obavy z toho, že by mohly být nějaké komplikace. V těhotenství prošla krevními testy, které ji uklidnily. Také neprodělala během těhotenství žádné úrazy, nemoci, které by mohly ohrozit vývoj plodu.

Porod proběhl přirozenou cestou, bez komplikací. Porodní hmotnost Vojtěcha byla 3670g a porodní míra 51cm. Matka kojila do dvou let věku dítěte, přičemž do šestého měsíce intenzivně. S příkrmy začala podle tabulek, od šestého měsíce. Se spánkem nemá Vojtěch od narození žádné obtíže.

Kvůli vážnému zánětu pohlavního ústrojí, musel Vojtěch postoupit obřízku.

C. Vývoj

a) Motorika

Celkový tělesný vývoj byl pravděpodobně normální. Vojtěch začal sedět okolo šesti měsíců a chodit v osmém měsíci. Hrubá motorika je dobře rozvinutá. Usuzuji tak z jeho činností v mateřské škole a jeho volnočasových aktivit. Jezdí na kole, trénuje atletiku a hraje fotbal.

S jemnou motorikou má Vojtěch drobné obtíže, zejména se správným úchopem a držením tužky. V mateřské škole nevyhledává výtvarné činnosti. Lateralita má vyhraněnou, je pravák.

b) Řeč

Vývoj řeči byl mírně opožděný. V prvních třech letech se u Vojtěcha projevovaly příznaky mutismu, poté mu byla diagnostikována vícečetná dyslalie. Od tří let probíhá intenzivní logopedická péče. Matka se snaží s Vojtěchem doma o nápravná cvičení. Opravuje ho při jeho slovním projevu. V současné době nemá Vojtěch osvojené zejména sykavky. Velikostí lexika je řeč přiměřená věku.

c) Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj byl pravděpodobně normální. Vojtěchovi nebyl udělen odklad povinné školní docházky. V mateřské škole, kam Vojtěch docházel, proběhla depistáž z pedagogicko-psychologické poradny. Výsledkem byl pouze problém v oblasti řeči, kognitivní vývoj byl v normě. Byla mu doporučena logopedická péče a nástup do základní školy, který by ho měl motivovat k dalším pokrokům ve vývoji.

d) Emocionálně sociální vývoj

U Vojtěcha je patrná závislost na matce. Vojtěch se adaptoval na prostředí mateřské školy bez problémů.

Sociální vývoj byl skokový. Zpočátku byl Vojtěch velmi introvertní, spíše upřednostňoval samostatnou hru. Díky návštěvě mateřské školy se jeho sociální vztahy s vrstevníky postupně zlepšovaly. V současné době nemá žádné problémy zařadit se do kolektivu a seznámit se s novými dětmi.

V kolektivu mateřské školy je oblíbený. Patří mezi nejstarší děti ve třídě. Děti ho mají rády a rády si s ním hrají. Vyhledává hru jak s chlapci, tak s děvčaty. Často hru vede a pomáhá mladším dětem např. při sebeobslužných činnostech, ale pouze na požádání pedagogů.

Pokud se dostane do konfliktu, je schopný ho racionálně řešit. Není popudlivý, ani vztekklý. Vše řeší v klidu. Nové kontakty navazuje poměrně dobře, i když v těchto případech je hodně pasivní. Je nesobecký, hodně myslí na druhé. Je soucitný.

Respektuje autoritu pedagogů i daná pravidla. Výhodou je, že si děti pravidla v mateřské škole samy výtvarně ztvárnilly. Takže je mají opravdu více zažitá a poté stačí ukázat jen na konkrétní nakreslené pravidlo a dítě je schopné ho zopakovat a dodržet. Všem příkazům rozumí a dodržuje je bez odmlouvání.

D. Rodinná situace

Vojtěch žije v úplné rodině s dobrými rodinnými vztahy. Velkou úlohu ve výchově hrají prarodiče. Zejména matka od otce, která chodí s Vojtěchem i na logopedii. Tráví spolu hodně času. Většinu času se snaží trávit sportem či pobytem venku. Jezdí na kole, hrají fotbal nebo chodí na různá hřiště a prolézačky. Babička bere Vojtěcha i často do divadla na dětská představení.

Matka má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako nákupčí. Otec má středoškolské vzdělání a pracuje jako obchodní manažer. Podle matky je jejich pracovní doba vyhovující. V rodině nejsou žádné negativní rodové dispozice.

Vojtěch má staršího bratra Kryštofa, kterému je dvanáct let a navštěvuje šestou třídu základní školy. Jejich vztah je, dle matky, klasický sourozenecký. Vojtěch vidí v Kryštofovi svůj vzor, ale nenechá se jím příliš ovlivnit. Sdílí spolu dětský pokoj. Kryštof, stejně jako Vojtěch, měl obtíže v oblasti vývoje řeči. Docházel na logopedii, jak ke klinické logopedce, tak i ke školnímu logopedovi na základní škole.

Rodina bydlí v bytě na sídlišti v Táboře. V okolí mají mnoho dětských hřišť, kde se snaží trávit čas každý den po škole. Často chodí do kina, divadla. Akce pro děti matka nevyhledává. Svůj volný čas se snaží rodina trávit společně, nejlépe někde venku nebo při sportu.

E. Výchova

Rodiče upřednostňují demokratický výchovný styl. I když matka přiznává, že často přistupuje spíše k autoritativnímu výchovnému stylu. Mají daná jasná pravidla, jejichž dodržování striktně vyžadují.

Na otázku „Čím byste si přáli, mít vaše dítě?“ Odpověděli „K čemu bude. Je to na něm. Je počítač, takže spíše nějaká technika. Hlavně aby byl spokojený.“

F. Zájmy

Vojtěch navštěvuje kroužek fotbalu a atletiky. Nejraději si hraje venku, koupe se nebo jezdí na kole. Doma si nejčastěji hraje s legem. V poslední době ho baví i tvořivé činnosti jako je práce s hlínou, modelínou a kreslení. Nejčastěji kreslí vojáky, tanky a auta.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Tento test byl chlapci zadán celkem dvakrát, před započítáním intervence a po jejím ukončení.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Vojtěch dosáhl v testu hrubého skóre celkem třiceti tří bodů, což odpovídá stenu 5, tedy průměrnému výkonu.

V subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** nezískal ani jeden bod. Tedy nedokázal vytleskat ani jedno ze tří zadáných slov a slovních spojení. Při plnění tohoto úkolu se nesoustředil. Instrukce mu byla zopakována dvakrát. Obě slovní spojení vytleskal jako jedno dlouhé slovo, nedělal mezery mezi jednotlivými slovy.

V subtestu **2. Sluchová analýza-1. Hláška** získal tři body. Správně určil počáteční hlásku u všech tří zadáných slov. Vojtěchovi úlohy na sluchovou analýzu nečinily obtíže ani během programu Maxík. Vždy byl jedním z těch, který rychle a správně určil první a poslední písmeno ve slově.

V subtestu **3. *Sluchové rozlišování hlásek ve slově*** dosáhl tří bodů z předložených osmi slov. Tři body získal u slov, která danou hlásku neobsahovala. Tedy H- ve slově CHODÍ. Naopak ve všech ostatních slovech, která předloženou hlásku obsahovala, hlásku neslyšel a neurčil.

V subtestu **4. *Sluchové rozlišování podobných slov*** získal pět bodů z osmi. Chyboval nejvíce na začátku úkolu, ke konci již bez chyb. Obtíže mu činily dvojice slov, které se lišily délkou nebo měkkostí slabiky například ŠTĚS x STES, ZIK x ZÍK.

V subtestu **5. *Sluchové rozlišování dělek*** dosáhl tří bodů. V tomto subtestu udělal jednu chybu, a to ve druhém úkolu, kdy se napodobuje slepice- „Slepička odpovídá KO KO DÁK.“

V subtestu **6. *Zrakové rozlišování- rytmus*** měl obtíže ze začátku plnění úkolu a na konci, kde musí vytukávat rytmus v řádku v opačném směru, tedy zprava doleva. Celkově v tomto subtestu měl dvě chyby, získal dva body ze čtyř.

V subtestu **7. *Zrakové rozlišování- pravolevá orientace*** určil správně dvě řady stejných obrázků ze tří předložených řad. Měl obtíže v řádku se zrcadlově převrácenými obrázky.

V subtestu **8. *Zraková paměť*** získal jeden bod ze tří. V tomto úkolu měl značné problémy se soustředěním. Instrukce mu musela být zopakována několikrát. I přesto se na úlohu nesoustředil a těkal pohledem po místnosti.

V subtestu **9. *Zrakové vnímání plošné*** překreslil dle instrukcí správně jeden obrázek ze dvou předložených vzorů. U vzoru, připomínající písmeno M, určil právně výchozí body, ale tvar již právně nedokončil. U prvního obrázku byla čára nerovná, neplynulá. Vojta příliš tlačil na psací potřebu.

V subtestu **10. *Artikulační obratnost*** dosáhl tří bodů ze šesti. Obtíže měl zejména ve slovech obsahujících hlásku Č, například slovo CVRČEK nebo NEJNEBEZPEČNĚJŠÍ.

U Vojtěcha přetrvávají obtíže ve výslovnosti zejména sykavek a R/Ř. Vojtěchův celkový mluvený projev je neplynulý, zejména v náročných a pro něj neobvyklých situacích.

V subtestu **11. Jemná motorika- napodobení písma** překreslil dle vzoru dva symboly ze tří. Pouze u posledního symbolu nakreslil o jeden oblouček navíc. Ostatní dva symboly odpovídaly vzoru.

V subtestu **12. Intermodalita- učení písma** dosáhl plného počtu bodů, tedy šesti. Na Vojtovi bylo vidět, že ho tento úkol velmi zaujal a jeho řešení ho bavilo.

V subtestu **13. Rýmování** vytvořil rým ke dvěma, ze tří předložených slov. Jediné slovo, ke kterému rým nevymyslel, bylo slovo STŮL.

Posttest byl zadán 24. 6. 2016 formou individuální administrace. Vojtěch dosáhl v testu hrubého skóre celkem čtyřiceti dvou bodů. Odpovídající sten 6, tedy průměrný výkon. Výrazné změny byly zejména v subtestech zaměřených na sluchovou analýzu a rozlišování hlásek ve slovech. V oblasti artikulace se Vojtěch zlepšil o jeden bod.

V subtestu **1. Sluchová analýza na slabiky** získal dva body ze tří. Vojtěch chyboval ve slovním spojení VLAŠTOVIČKO LEŤ, kdy slova určil jako jedno a navzájem je od sebe oddělil. V tomto subtestu se Vojtěch zlepšil o dva body.

V subtestu **3. Sluchové rozlišování hlásek** ve slově správně určil čtyři hlásky z osmi. V tomto typu úloh jasné obtíže i po intervenci. Při plnění této úlohy se značně nesoustředil. Vojtěch tento úkol řešil pokusem a omylem. Na většinu slov odpovídal, že tu konkrétní hlásku neobsahují.

V subtestu **4. *Sluchové rozlišování podobných slov*** dokázal rozlišit šest dvojic z osmi předložených. Obtíže ve dvojících slov, která se lišila délkou nebo měkkostí samohlásky. Stejně jako při první administraci chyboval ve dvojici slabik STES X STĚS.

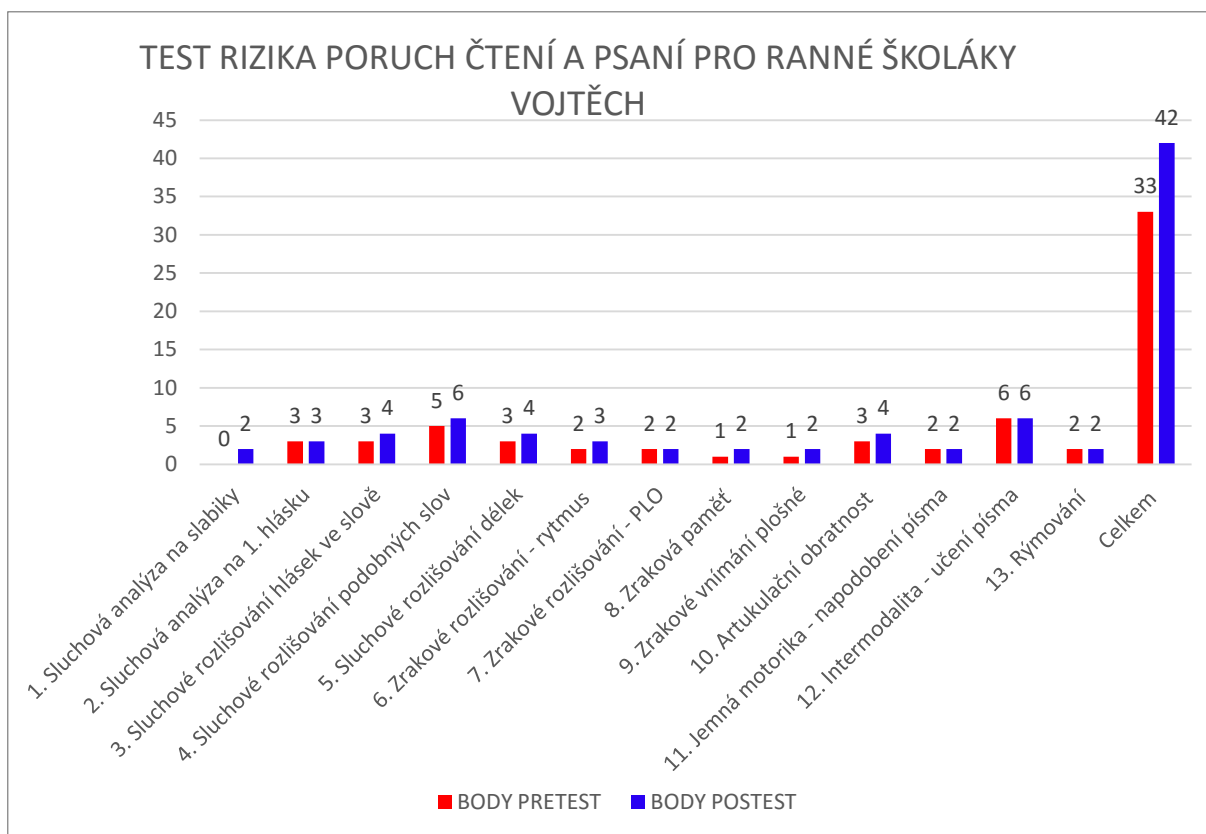
V subtestu **5. *Sluchové rozlišování délek*** získal plný počet bodů, tedy čtyři. Při druhé administraci již nechyboval v začátku úlohy, ale opět měl obtíže s rytmem v opačném směru.

V každém ze subtestů zaměřených na zrakové vnímání a rozlišování se zlepšil o jeden bod. Tedy v subtestu **6. *Zrakové rozlišování rytmu***, **8. *Zraková paměť*** a **9. *Zrakové vnímání plošné***. Celkové zlepšení ve zrakové oblasti je o tři body.

V subtestu **10. *Artikulační obratnost*** zlepšení o jeden bod. Již správná výslovnost slova CVRČEK.

Ve zbylých subtestech, tedy v subtestu **2. *Sluchová analýza na 1. Hlásku***, **7. *Zrakové rozlišování- pravolevá orientace***, **11. *Jemná motorika- napodobení písma***, **12. *Intermodalita- učení písma*** a **13. *Rýmování***, dosáhl stejného počtu bodů jako v pretestu.

Rozdíl mezi oběma testy je tedy 9 bodů, tedy jeden sten.



Test Maxík

Tento test byl chlapci rovněž zadán dvakrát.

Pretest byl zadán 18. 3. 2016 formou individuální administrace. Vojtěch měl v testu celkem dvanáct chyb.

1. Oblast motorická

V této oblasti měl Vojtěch jednu chybu. Obtíže mu dělal úkol na obratnost prstů, kde jeho úkolem bylo spojit všechny prsty s palcem. Vojta má celkově velmi dobře rozvinutou hrubou motoriku a vnímání svého těla.

2. Oblast zraková

1. subtest Porovnávání obrázků byl v celém testu pro Vojtěcha nejobtížnější. Úkolem je přikládat na sebe stejné karty, které se od sebe liší pouze drobnými detaily. Zde nepoložil správně ani jednu kartu ze šesti.

Obtížně mu činilo zejména vnímání drobných detailů mezi jednotlivými obrázky jako je například hrnec na hlavě sněhuláka, koště v ruce či počet knoflíků.

Ve 2. subtestu Zapamatování si pořadí tvarů si správně zapamatoval a položil všechny čtyři předložené geometrické tvary.

3. Oblast sluchová

V 1. subtestu Paměť na slova neměl ani jednu chybu. Tento úkol Vojtěcha velmi bavil. I v rámci práci s Maxíkem ho nejvíce bavily úlohy, které byly zaměřené na sluchovou paměť a analýzu a syntézu.

Ve 2. subtestu Rozdíly měl pět chyb z deseti předložených dvojic. Obtíže mu dělaly zejména dvojice, které se lišily délkou hlásek. Například PÁ/PA, LE/LÉ.

3. subtest Rytmus, tedy napodobování slyšeného rytmu, měl bez chyby.

4. Oblast prostorová

V této oblasti prokázal Vojtěch dobré schopnosti ve vnímání vlastního těla i v orientaci na ploše. Všech šest instrukcí vykonal bezchybně.

Posttest byl zadán 14. 6. 2016 formou individuální administrace. Vojtěch měl v testu celkem sedm chyb.

1. Oblast motorická

V této oblasti měl Vojtěch stejnou chybu jako při prvním testování. Stále obtíže s obratností prstů.

2. Oblast zraková

V 1. subtestu Porovnávání obrázků znatelné zlepšení. Na rozdíl od prvního testování, kde nepoložil správně ani jednu kartu, nyní položil správně čtyři. Dva obrázky vzájemně zaměnil.

Ve 2. subtestu Zapamatování si pořadí tvarů dosáhl stejného výsledku, tedy opět bez chyby.

3. *Oblast sluchová*

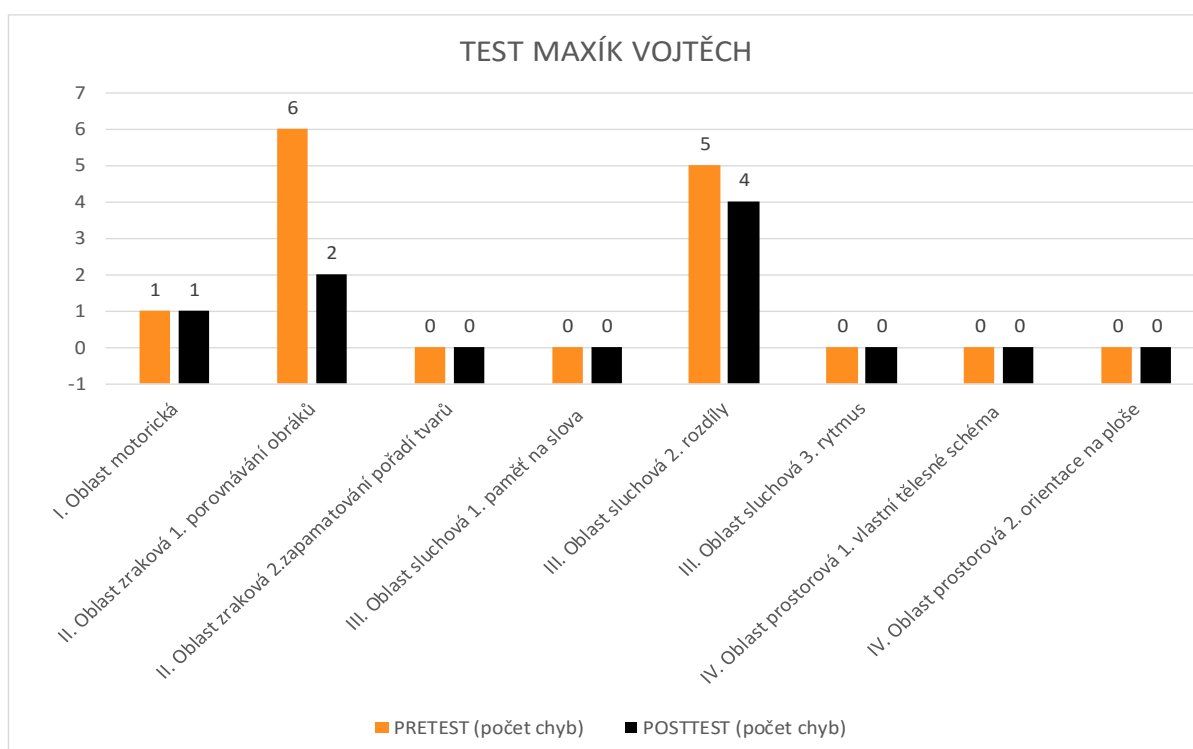
1. subtest Paměť na slova byla bez chyby. Tedy Vojtěch zde měl stejný výsledek, jako v pretestu.

Ve 2.subtestu Rozdíly se zlepšil o jednu chybu. Celkem tedy měl čtyři chyby. Již správně určil dvojici LE/LÉ.

3. subtest Rytmus byl opět bez chyby

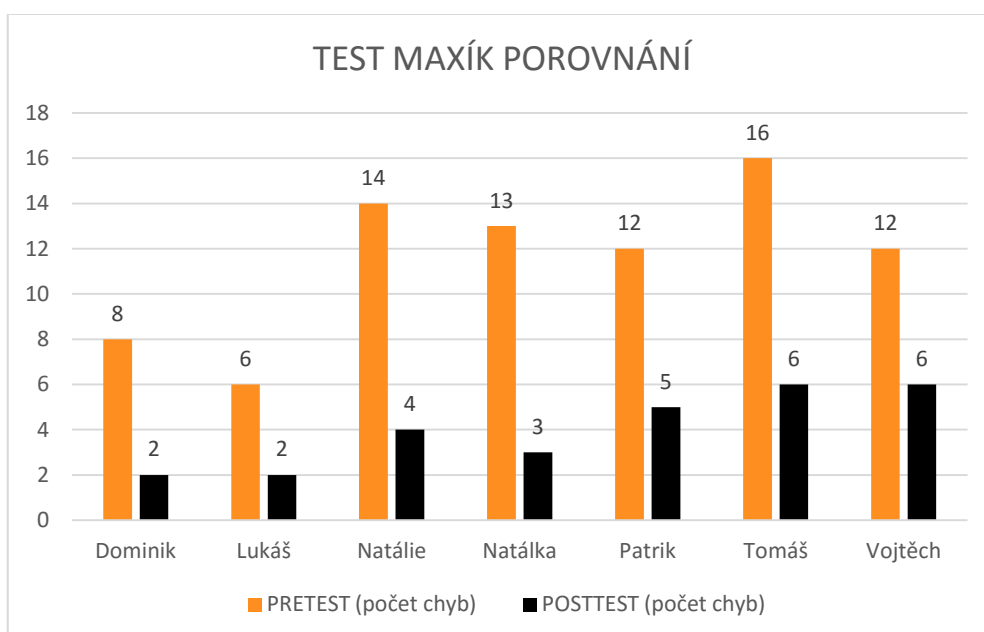
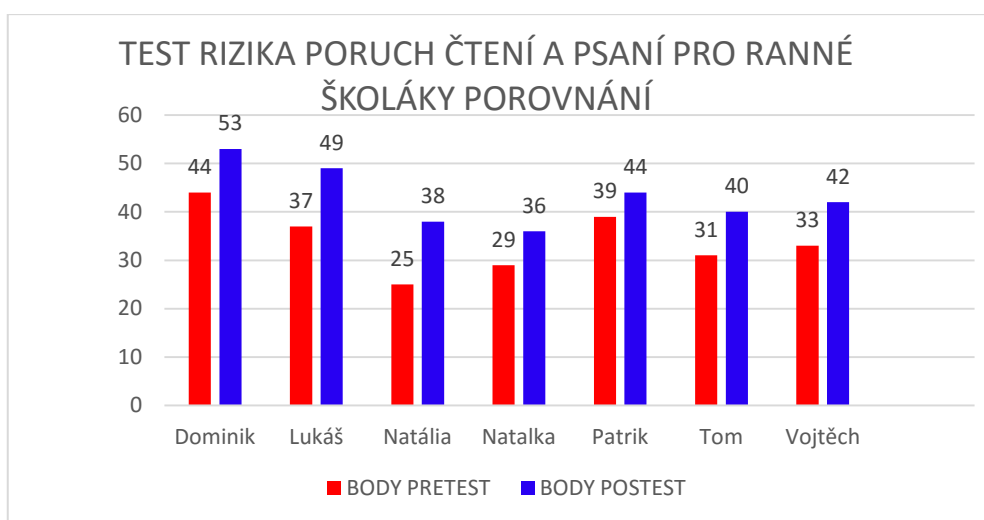
4. *Oblast prostorová* na stejné úrovni, jako při prvním testování.

Celkové zlepšení o 5 chyb.



Diskuze

Příprava dětí předškolního věku na nástup do základní školy se zdá být velmi podstatným úkolem nejen pedagogů mateřských škol, ale také rodičů či speciálních pedagogů. Výzkum v této diplomové práci se zaměřil na využití a účinnost jednoho z komplexně sestavených stimulačních programů pro předškolní děti, konkrétně tedy na program MAXÍK. Na základě analýzy výsledků výzkumu je, po absolvování programu, znatelný individuální posun u všech dětí z výzkumného vzorku, a to alespoň o jeden sten. Výraznější posuny jsou zejména u těch dětí, u kterých byly na základě vstupní diagnostiky zjištěny deficity v některých dílčích funkcích.



Z výše uvedených grafů lze posoudit nejen individuální posun všech dětí, ale i vhodné sestavení položek v Testu Maxík, které vycházejí ze samotného programu. A proto je Test Maxík dobrým, i když nestandardizovaným, nástrojem pro dynamickou diagnostiku, která se zaměří a posoudí reakci dětí na intervenci programem Maxík. Pokud bychom měli porovnat výsledky individuální diagnostiky dětí v dílčích oblastech v použitých testech, tak se výsledky obou testů ve většině případů shodovaly. I když se oba testy vzájemně zásadně liší pořadím a výběrem položek v testu, v konečné fázi se oba zaměřují na jednotlivé oblasti dílčích funkcí. Pokud mělo dítě deficity například ve sluchové oblasti, byly tyto jeho obtíže prokázány oběma testy. Pro názornost jeden příklad z případové studie Vojtěcha.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

*V subtestu 4. **Sluchové rozlišování podobných slov** získal pět bodů z osmi. Chyboval nejvíce na začátku úkolu, ke konci již bez chyb. Obtíže mu činily dvojice slov, které se lišily délkou nebo měkkostí slabiky například ŠTĚS x STES, ZIK x ZÍK.*

Test Maxík

Ve 2. subtestu Rozdíly měl pět chyb z deseti předložených dvojic. Obtíže mu dělaly zejména dvojice, které se lišily délkou hlásek. Například PÁ/PA, LE/LÉ.

Poslední výzkumnou otázkou zůstává „Jaké jsou zkušenosti s využíváním stimulačního programu MAXÍK z pohledu realizátora výzkumu?“ Já již s programem pracuji delší dobu a vždy jsem s ním měla a mám dobré zkušenosti. Individuální pokroky dětí po absolvování programu Maxík jsou viditelné nejenom na výsledcích diagnostiky, kterou provádím před zahájením programu a po jeho ukončení, ale i ze zpětné vazby spokojených rodičů a pedagogů mateřských škol. Samozřejmě tu jde o individuální posuny jednotlivých dětí, nikoliv celé populace předškolních dětí. Program je velmi dobře sestavený tak, aby rozvíjel a posiloval všechny dílčí funkce, které jsou podstatné pro pozdější osvojování si školních dovedností. Ale samozřejmě záleží také na odbornosti a osobnosti lektora, který s programem a dětmi pracuje. Důležité je umět děti k práci motivovat a umět pracovat s kladným hodnocením, jelikož v celém programu se nepoužívá ani slovo chyba ani slovo špatně.

Úspěšnost tohoto programu se hodně odvíjí od přístupu rodičů a jejich ochotě ke každodenní práci s jejich dětmi. To je podstatný faktor, který se také odráží v celkových výsledcích jednotlivých dětí. V samotném výzkumném vzorku byly zastoupeny obě skupiny rodičů. Tedy jedni z nich, kteří každý den poctivě pracovali. Druzí, kteří se domácí přípravě nevěnovali každý den.³ Přesto bych tento program doporučila do všech mateřských škol a pracovišť speciálních pedagogů jako nástroj pro prevenci školní neúspěšnosti a vzniku specifických poruch učení.

³ Popis průběhu intervence a domácí přípravy viz. přílohy

Závěr

Posláním celé této diplomové práce je nastínit možnosti využití relativně nového programu pro předškolní děti a to nejen pro využití speciálními pedagogy, ale i pedagogy v mateřských školách. Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou jednotlivých případových studií, které pomohou čtenáři dokreslit celkový obraz dětí a posoudit tak komplexně jejich posuny po absolvování programu Maxík.

Maxík je jednou z možných variant programů, které jsou již komplexně zaměřené na rozvoj a stimulaci všech dílčích funkcí, které jsou nezbytné pro budoucí osvojování si školních dovedností.

Myslím, že všechny cíle mé diplomové práce, které jsem si kladla, jsem splnila. Vytvořila jsem teoretickou základnu, která se zaměřila zejména na problematiku specifických poruch učení, deficitů dílčích funkcí a dynamické diagnostiky. V empirické části jsem mapovala individuální posuny jednotlivých dětí, které jsem následně prezentovala formou případových studií.

Pro mě osobně byla tato diplomová práce velice přínosná. Získala jsem mnoho nových poznatků na základě prostudované literatury a tím i ucelenější přehled o tématu. Za hlavní přínos této diplomové práce pro mě je zejména zmapování účinnosti programu, se kterým i nadále pracuji. Utvořila jsem si i pro mě vyhovující, diagnostickou baterii, tedy kombinaci Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky a testu Maxík, kterou budu jistě i nadále využívat. A v neposlední řadě jsem také chtěla ukázat využití další, relativně nové možnosti, pro přípravu předškolních dětí na povinnou školní docházku.

Seznam použitých informačních zdrojů

Bibliografické zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky 4-6 let: Všeestranná příprava dítěte do školy pro děti od 4 do 6 let (2. díl)*. Vyd.2. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0602-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let: Jak krtek Barbora našel cestu domu 2. díl*. Vyd.2. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0555-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Školní zralost: Co by dítě mělo umět před vstupem do školy*. vyd.1. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd.1. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

BÖRNERT, Moritz a Jürgen WILBERT. *Dynamisches Testen als neue Perspektive in der sonderpädagogischen Diagnostik: Theorie, Evidenzen, Impulse für Forschung und Praxis*. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 2016, **67**(4), 156-167.

BUBENÍČKOVÁ, Pavla a Zdeňka JANHUBOVÁ. *MAXÍK: Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou*. Praha, 2015.

COGNÉT, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vydání první. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

JIRÁSEK, Jaroslav. *Orientační test školní zralosti*. Praha: SPN, 1968

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd.1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-4-5.

- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upravené vydání. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 2. rozšířené vydání. Praha: D + H, 2009. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Smyslové vnímání: Metody reedukace specifických poruch učení*. Vyd.2. Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-424-9.
- KUCHARSKÁ, Anna. Pedagogicko-psychologická diagnostika. *Informatorium*: 3-8. 1999, 6(4), 6-7.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: programotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.
- KUCHARSKÁ, Anna a Daniela ŠVANCAROVÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
- KREJČOVÁ, Lenka. Dynamické vyšetření: alternativní diagnostický přístup, který má budoucnost. *Školní poradenství v praxi*. 2014, 1(nulté), 8-11.
- KREJČOVÁ, L. a V. MERTIN. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluger ČR, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1173-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk, Zdeněk ŽLAB a Pavel ŘÍČAN. *Zkouška laterality*. [1. vyd.]. Bratislava: Psychodiagnostika, 1995.
- MAREŠ, Jiří. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. 2015, 65(2), 113-142.
- MERTIN, V. a L. KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

Mezinárodní klasifikace nemocí: abecední seznam: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-787-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Program HYPO.* 2015.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání.* Vydání páté. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-931-6.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 3. rozš. a opr. vyd. Praha: Portál, 2001. Studium. ISBN 80-7178-570-9.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě.* Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

SVOBODA, Mojmír. (ED.). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* vyd.1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry.* Vyd.1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie.* 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, c2006. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Metoda dobrého startu - jedna z možností rozvíjení psychomotoriky.* *Pedagogika.* 2000, **50**(2), 153-162.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: [specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností] : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD.* 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje

ACFS- Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí. *Propsyco* [online]. Otrokovice: propsyco, 1999 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: http://shop.propsyco.cz/product.php?id_product=17

Analýza produktů činnosti žáka. *Analýza produktů činnosti žáka* [online]. Brno: IS MUNI, Kratochvílová, Jana, 2011 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1441/podzim2011/MSBK_PDDI/um/XI.ANALYZA_PRODUKTU_CINNOSTI_ZAKA_MS.pdf

II. Program Instrumentálního obohacování (Instrumental Enrichment). *ATC-metod prof. Feuersteina: Autorizované tréninkové centrum* [online]. Praha: Archa, 2015 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: <http://www.atc-feuerstein.cz/clanek/37-II-Program-Instrumentalniho-obohacovani-Instrumental-Enrichment/index.htm>

Seznam příloh a přílohy

Příloha 1. Pretest Maxík (Natálka)

Příloha 2. Vysvědčení Maxík

Přílohy 3. Popis intervence a domácí přípravy Lukáš, Vojtěch, Natálie

Přílohy 4. Lekce 9. z programu Maxík Tomáš

Přílohy 5. Grafomotorické cvičení Vojtěch

Přílohy 6. Subtest 9. Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky před a po intervenci Vojtěch

Přílohy 7. Subtest 11. Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky před a po intervenci Dominik

Příloha 8. Vzor souhlasu s využitím osobních údajů dítěte/žáka